Dr. Fr. E. Benekes Pädagogik im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen philosophischen Fakultät

der

Universität Leipzig

vorgelegt von

Kurt Scheer

aus **Northeim.**

ACAD. LUGD. BAT. BIBL.

Weida i. Th.
Druck von Thomas & Hubert
Spezialdruckerei für Dissertationen
1909.

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren

Barth und **Heinze sen.**

Leipzig, den 26. Oktober 1909.

Der Procancellar.

Köster.

Meinen Eltern und „Frau Marte“
in Liebe und Dankbarkeit gewidmet.

Inhalt.

Seite

Einleitung 7
I. Kapitel 11
A. Der Psychologismus 11
B. Die Psychologie in den für die Ethik und Pädagogik grundlegenden Teilen 14
1. Geschichtlicher Überblick 14
2. Die Methode 16
3. Darstellung 18
C. Bedeutung der Psychologie 23
1. Für die Ethik 23
2. Für die Pädagogik 25
II. Kapitel: Die Ethik 36
A. Geschichtliche Orientierung 36
B. Darstellung 43
1. Naturalismus 44
2. Der emotionale Charakter 47
3. Stellung zum Utilitarismus und Eudämonismus 48
4. Individualismus und Universalismus 51
5. Die sittliche Norm 55
6. Der Determinismus 60
7. Der Idealmensch 63
C. Rückblick 66
III. Kapitel: Die Pädagogik im Verhältnis zur Ethik 67
A. Einleitendes 67
B. Möglichkeit und Notwendigkeit der sittlichen Erziehung . . . 69
C. Teleologie der Erziehung 73
1. Das allgemeine Erziehungsziel 73
2. Das Ziel der sittlichen Erziehung 82
3. Die Ziele der intellektuellen und religiösen Erziehung . . . 87
4. Die Einheit dieser Erziehungsziele 90
D. Die Mittel der sittlichen Erziehung 92
1. Methode 92
2. Die Erzieherpersönlichkeit 95
3. Belohnung und Strafe 103
4. Die Schule 107
a) Die Schulordnung 107
b) Der Unterricht 108
α) Im allgemeinen 108
β) Innerer Geschichts-, Religions- und Moralunterricht . . 109
5. Spiel und Arbeit 114
6. Selbsttätigkeit, Selbstbeobachtung und Selbsterziehung . . 118
V. Kapitel: Schlußbetrachtungen 122

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41545812_0030

Einleitung.

Ein eigentümliches, wenig erfreuliches Bild bietet sich demjenigen dar, welcher nach eingehendem Studium der sämtlichen Werke Benekes einen Einblick in die über seine Schriften veröffentlichten Kritiken nimmt: Kalte, ja verächtliche Abwehr auf der einen,[1]) rückhaltlose Verherrlichung auf der anderen Seite.[2]) Erst in neuester Zeit stößt man auf Arbeiten, welche dem großen Denker Beneke den Platz anweisen, der ihm in der Geschichte der Philosophie zukommt und in denen bei aller objektiven Kritik das Richtige und Beachtenswerte seiner Ansichten anerkannt wird.[3])

Merkwürdigerweise ist aber gerade auf dem Gebiete, auf welchem dem sonst so wenig beachteten Beneke schon zu seiner Zeit hohe Anerkennung, ja oft kritiklose Verherrlichung

---

[1]) Beneke hat Herbart „vielfach benutzt, meistens jedoch seine scharfen Gedanken abgeflacht, ist aus Furcht vor Paradoxien überall auf halbem Wege stehen geblieben, und hat sich mehr durch neue Worte als Begriffe den Schein von Originalität zu geben gesucht“ (S. Drobisch, Empirische Psychologie, S. 325 ff.). — „Mit der Auffassung der Erziehungswissenschaft als einer schlechthin empirischen und von der Psychologie abhängigen hängt denn auch der rationalistische Zug zusammen, den die Pädagogik Benekes so entschieden an sich trägt“ (Flashar in Schmidts Enzyklopädie).

[2]) „So ziemt es sich denn wohl, hinzuweisen auf den pädagogischen Messias (Beneke, d. Verf.), der in ungeahnter Weise mithelfen wird, die Aufgabe der edelsten Wissenschaft, der Pädagogik, zu lösen.“ (Fr. Schmeding, zum 100. Geburtstage ....., S. 67.)

[3]) „Mehr seitwärts von Herbart, doch nicht ohne von ihm beeinflußt zu sein, steht Beneke mit seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, der diese Disziplin ebenfalls auf Ethik und Psychologie gegründet, und sie geradezu als angewandte Psychologie bezeichnet hat; da er aber dabei doch von wesentlich anderen philosophischen Voraussetzungen ausgeht, so kommt er auch in der Pädagogik vielfach zu einfacheren Resultaten als Herbart. Übrigens enthält das Buch auch eine Fülle von höchst umsichtig geführten Erörterungen über praktisch pädagogische Zeitfragen“ (Geschichte der Pädagogik, Dr. Th. Ziegler, S. 304). Vgl. Fr. Ueberweg-Heinze, Grundriß der Geschichte der Philosophie der Neuzeit, 8. Aufl., Teil III, Bd. II, S. 77 ff.; Fr. Jodl, Geschichte der Ethik, 1889, II. Bd., S. 250—266; Th. Kühn, Die Sittenlehre Benekes, Leipziger Dissertation, 1892; H. Keferstein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein, 1895.

entgegen gebracht wurde, auf dem Gebiete der Pädagogik, sein Name und seine Bedeutung nicht in dem Maße gewürdigt worden, wie es sein Verdienst um diese Wissenschaft erforderte. Der Grund für diese immerhin auffällige Erscheinung mag äußerlich wohl darin liegen, daß die Werke Benekes, von denen leider bis jetzt eine gesammelte Ausgabe nicht erschienen ist, zum Teil recht schwer zugänglich sind, und daß doch nur aus einem Studium aller Schriften dieses Denkers ein richtiger Standpunkt auch für die Beurteilung seiner Pädagogik zu erlangen ist.

Der innere und schwerwiegendste Grund für die Verkennung Benekes ist aber wohl in der Tatsache zu finden, daß die Herbartsche Richtung, welche unseren Philosophen schon bei Leibzeiten heftig bekämpfte, die Herrschaft in der Pädagogik erlangt hatte.

Die Anhänger Herbarts sind nur zu sehr geneigt, das Bedeutende in Benekes Arbeiten für Nachahmung ihres Meisters zu erklären; das von dessen Ansichten Abweichende aber zu verwerfen. Nicht unwesentlich trägt hierzu Herbarts eigener ablehnender Standpunkt gegenüber dem jugendlichen Philosophen bei, wie sich denn auch Herbarts kritische Bemerkungen[1]) und besonders die seines Schülers Drobisch über das Verhältnis Benekes zu Herbart in den meisten Kritiken seiner Anhänger wiederholen.[2])

Beneke selbst hat seine Stellung zu Herbart wiederholt klar dargelegt. Aber auch sein Charakter, seine Lebensführung und seine literarische Arbeitsweise erheben ihn hoch über diese Vorwürfe, die vor einer sachgemäßen Kritik nicht standhalten.[3])

Die geringe Beachtung, die Benekes wissenschaftliche Pädagogik findet, ist ferner begründet in ihrer Abhängigkeit von seiner Psychologie und Ethik.

Nicht als ob hierin an sich ein Mangel erblickt würde, im Gegenteil! Aber gegen die Psychologie und Ethik Benekes machten sich so schwerwiegende Bedenken geltend, daß diese sich naturgemäß auch auf seine Pädagogik übertragen mußten. Die Beschuldigungen des Materialismus, des ausgesprochenen

---

[1]) Jenaer Literatur-Zeitungen 1822, Nr. 47; S. 211—213; 1823, Nr. 178.

[2]) Siehe besonders die höchst unselbständige Kritik von Flashar, a. a. O.; ferner die Veröffentlichungen vom Seminardirektor Calinich in der allgemeinen Schulzeitung.

[3]) Die vom Herbartschen Standpunkte geschriebene, aber objektiv gehaltene Darstellung von Julius Honke: Fr. E. Beneke, im pädagogischen Magazin, S. 19ff., und Schmeding, a. a. O., S. 44ff., besonders Dr. Otto Gramzow, Fr. E. Benekes Leben und Philosophie; Dr. O. Hummel, Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbarts.

Quietismus, der Oberflächlichkeit, des Rationalismus, des überstiegenen Individualismus, die von den Vertretern der herrschenden Systeme gegen den mutig ihnen widerstrebenden Philosophen geschleudert wurden, mußten dazu beitragen, besonders in den Augen der mehr oder weniger dogmatisch gerichteten Geschichtsschreiber der Pädagogik und der vielfach lediglich durch religiöse Gesichtspunkte geleiteten praktischen Erzieher auch seine Pädagogik sehr zu Unrecht als eine zum mindesten nicht empfehlenswerte erscheinen zu lassen. Trotz seiner persönlich tiefgläubigen Gesinnung, wie sie in allen seinen Werken sich ausspricht, trotz seiner Verweisung religiöser Fragen aus dem Gebiete der Philosophie in das des Glaubens, erschien in seiner Pädagogik, besonders in der Zielsetzung, auf den ersten Blick der theologische Standpunkt zu wenig betont, seine empirische — der damals herrschenden metaphysischen Betrachtung abholde — Methode erschien bei flüchtiger Prüfung jedes Übergreifen in höhere, der reinen Erfahrung unzugängliche Gebiete auszuschließen; Grund genug, seine Lehre zu bekämpfen, oder mit wenigen Worten zu übergehen.

Nur so ist eine Kritik, wie die in den Grundzügen der Erziehungslehre von G. Baur, Gießen 1876, zu erklären, wenn auch kaum zu verstehen. Darnach fehlt in diesem System dem Zögling „jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel".

Eng verknüpft mit der Bekämpfung seiner Pädagogik aus psychologischen und religiös-dogmatischen Gesichtspunkten ist die, welche aus der Gegnerschaft zu seinem ethischen Standpunkte hervortritt. Wieder ist hier Herbart der Vorläufer gewesen. Kein Geringerer als Prof. W. Rein, Jena, schreibt im 1. Band seiner „Pädagogik in systematischer Darstellung" (Langensalza 1902) auf S. 36: „Beneke hat eine gewisse Anerkennung in der pädagogischen Welt erlangt, ohne doch tiefere Spuren seiner Arbeit zu hinterlassen. Es hängt dies damit zusammen, daß seine bloß psychologische Pädagogik zwar die Möglichkeit durchschaut, wie ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde, aber die psychologische Pädagogik, die den Unterschied des Guten und Bösen übersieht, entbehrt des sittlichen Rückgrats. Deshalb konnte sie höchstens aufklärend, nicht aber reformierend wirken."

Das sind schwerwiegende Ausstellungen, die allerdings, wenn sie sich in vollem Umfange bewahrheiteten, den Wert der pädagogischen Arbeiten Benekes bedeutend schmälern würden.

Dem gegenüber muß gleich beim flüchtigen Betrachten der Erziehungs- und Unterrichtslehre auffallen, daß er fast den ganzen umfangreichen I. Band seines Werkes der sittlichen Erziehung widmet, und daß seine Ethik selbst in eine Kunstlehre ausläuft. Es scheint sich darnach doch ein engerer Zusammenhang zwischen der Moral-Philosophie und Pädagogik zu ergeben, als gewöhnlich angenommen wird. Zur Klarstellung dieser Frage soll daher in folgendem eine Darlegung der Pädagogik Benekes im Verhältnis zu seiner Moralphilosophie gegeben werden.

I. Kapitel.

A. Benekes Psychologismus.

Als Beneke sich mit Philosophie zu beschäftigen begann, war diese Wissenschaft in Deutschland gänzlich im Bann der Spekulation Fichtes und Hegels. Mit Verachtung alles dessen, was man Erfahrung, Empirie nannte, hatten diese Denker rein auf dem Wege logischer Deduktionen in gewaltiger Gedankenarbeit Systeme von unerhörter Kühnheit aufgetürmt. Ihnen gegenüber wies zwar Herbart mit Entschiedenheit darauf hin, daß die Philosophie zur Grundlage notwendig der Erfahrung als Quelle der Gewißheit bedürfe, aber er forderte zur Beseitigung der mit ihr verbundenen Widersprüche die Spekulation als zweiten integrierenden Bestandteil dieser Wissenschaft. Beneke geht darauf hinaus, die Spekulation ganz aus der Philosophie zu entfernen. In ihrer Begründung lediglich auf dem Wege der Erfahrung vorgehend, will er sie den Naturwissenschaften ebenbürtig an die Seite stellen, um für ihre Probleme dieselbe Gewißheit zu erlangen, wie sie die Naturforscher in ihrem Gebiete erreichen. Als Aufgabe dieser rein empirischen Philosophie führt er an: 1. Allgemeine Verteilung und Begrenzung des Erkenntnisstoffes, 2. Revision der Methoden, 3. Bezeichnung der Lücken in allen wissenschaftlichen Gebieten, 4. Aufklärung in Hinsicht der moralischen Welt (Die Philosophie in ihrem Verhältnis . . . ., S. 5 ff.).[1])

Indem Beneke als Ausgangspunkt für die Philosophie die Frage nach der Verteilung und Begrenzung des Erkenntnisstoffes setzt, wird ihr „nächster Gegenstand der Mensch, das Selbstbewußtsein“ (ebenda S. 11) und die Grundaufgabe aller „gesunden Philosophie“ „die Zergliederung des menschlichen

[1]) In seinem Schriftchen „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit“ bezeichnete Beneke als Aufgabe einer „künftigen Philosophie“: Antiquierung der metaphysischen Methode und Begründung auf innere und äußere Erfahrung, und als Mittelpunkt: eine rein auf unser Selbstbewußtsein gegründete Psychologie.

Bewußtseins“ (Kant und die philosophische Aufgabe, S. 49). Eine empirische Philosophie wird, so glaubt er, nur aus der Analyse des Bewußtseins zu wirklich sicheren Resultaten kommen können. Damit wird die Psychologie zur Grundlage aller philosophischen Wissenschaften, auch der Ethik, deren erste Aufgabe in der Analyse des sittlichen Bewußtseins besteht, ja die Pädagogik bezeichnet Beneke geradezu als angewandte Psychologie (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 19). Diese auf die Psychologie als Anfangswissenschaft der Philosophie hinweisende Anschauung wird bei Beneke noch gestützt durch die Überzeugung, daß wir von unseren eigenen seelischen Vorgängen eine metaphysisch wahre Erkenntnis („Ansicherkenntnis“, Verhältnis von Seele und Leib, S. 22) haben, während wir die Außenwelt nur erkennen, wie sie auf unsere Sinne wirkt. („Wirkungserkenntnis“ ebenda). So scheint wie bei Hume der Psychologismus Benekes in Sensualismus auslaufen zu müssen, aber der Philosoph erhebt gegen diese Bezeichnung mit der Begründung Einspruch, daß „auch das Sinnliche in uns“ von ihm als etwas „grundwesentlich Geistiges“ (Archiv f. d. pragmatische Psychologie, Bd. I, 501 f.) aufgefaßt werde. Aus diesem Grunde reiht auch Gramzow (a. a. O., S. 60) Benekes Philosophie dem Spiritualismus zu. Es läßt sich hierfür folgendes anführen. Indem der Philosoph nur von den seelischen Ereignissen Ansicherkenntnisse anerkennt, von den Außendingen aber lediglich Wirkungserkenntnisse, öffnet sich auch bei ihm die Kluft zwischen Seele und Sinnlichkeit, wie sie das Christentum aufgetan und wie sie in den Systemen Kants und Pestalozzis uns vor Augen tritt. Beneke sucht diesen Dualismus zu vermeiden. Er erklärt: von den Außendingen, die auf unsere Sinne wirken, geht etwas in unsere Seele über und dieses Sinnliche wird dabei zu etwas Geistigem. Die Möglichkeit dieser Verwandlung ergibt sich daraus, daß unser Leib, von dem wir zunächst Empfindungen haben, in seiner Wesenheit von der Seele gar nicht verschieden ist: Beide sind Systeme von analogen geistigen Kräften, die nur insofern verschieden sind, als den seelischen Elementen — wie dies schon Fr. H. Jacobi annahm — eine größere „Kräftigkeit“ zukommt. Dieser monistische psycho-physische Parallelismus — man wird besonders an Fechner erinnert — ermöglicht es, daß sich von unserem Leibe allmählich eine Erkenntnis in uns ausbildet, die dadurch entsteht, daß wir die leiblichen Vorgänge in Analogie denken mit den ihnen entsprechenden seelischen. So sind für Beneke wie für Pestalozzi die Empfindungen unseres Leibes die ersten Erkenntnisse von der Außen-

welt. Aber auch die uns ferner stehenden Dinge sind uns nicht so fremd, als man gewöhnlich annimmt. In offenbarer Berührung mit der romantischen Philosophie (auch an Herder werden wir erinnert), mit der er überhaupt mehrere Züge gemeinsam hat, (siehe den Abschnitt über die Ethik) behauptet Beneke die „Allbeseelung“ (Fechner) der Natur. Diese erscheint ihm von gewissen geistigen Kräften durchdrungen: „Wer wäre nicht überzeugt, daß das innere Sein des Eichbaumes verschieden ist von dem der Tränenweide?“ „Wir sind dessen gewiß, daß die Rose auf jeden Fall, nicht nur in ihrer Erscheinung für uns, sondern auch in ihrem An-sich verschieden sei von der Nessel oder Distel und zwar verschieden in Analogie mit dem, was wir auf Veranlassung ihrer Erscheinung in entzückter Ahnung von ihr vorstellen.“ (System der Metaphysik 104f.). Bei dieser — allerdings unerweisbaren — Annahme erscheint es denkbar, daß wir die Erkenntnisse von unserem Leibe zunächst auf die Wahrnehmung von dem ihnen ähnlichsten Erscheinungen übertragen, um so allmählich zu einem umfassenden Wissen der Außenwelt zu gelangen. Da aber diese Erkenntnis lediglich infolge der nahen Beziehungen zwischen der materiellen Welt zu unserer psychischen möglich erscheint, und auf Grund der analogen Vorgänge in ihnen, da andererseits die ursprünglichsten Erfahrungen die von unserer Seele sind, so mußte für Beneke die Frage nach der Beschaffenheit unseres Bewußtseins zum Grundproblem seiner Philosophie werden. Stimmt also Beneke in dem erkenntnistheoretischen Ausgangspunkte seiner philosophischen Betrachtung mit Kant überein, so scheidet ihn von diesem, wie von der deutschen Spekulation seine entschiedene Betonung der empirischen Methode, seine Ansicht von der grundlegenden Bedeutung der Psychologie für die Philosophie.

Die nächsten Beziehungen weisen offenbar von Beneke zur englischen Aufklärungsphilosophie, mit ihrer „Abwendung von metaphysischen Grübeleien, der Vorliebe für empirisch-genetische Betrachtung der Forschung nach der Möglichkeit und den Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Lehrbuch der Geschichte der Philosophie von Dr. W. Windelband, 1903, S. 359), wenn auch auf der anderen Seite sein monistisch-psychophysischer Parallelismus auf spiritualistischer Grundlage ihn von dieser philosophischen Richtung wesentlich unterscheidet. Diese kurzen Andeutungen mögen hier genügen. Im einzelnen wird sich bei Darlegung der Ethik und Psychologie Benekes Gelegenheit bieten, auf sein Verhältnis zur englischen und deutschen Philosophie näher einzugehen. Die

gegebenen Ausführungen waren aber nötig, um die Bedeutung der Psychologie für Benekes ganzes Lehrsystem deutlich hervortreten zu lassen, eine Bedeutung, die es nicht umgehen läßt, zunächst eine kurze Darlegung dieser Psychologie, soweit sie zur Ethik und Pädagogik in Beziehung steht, zu geben, ehe wir zur Erörterung der Ethik und Pädagogik selbst schreiten können.

B. Die Psychologie in den für die Ethik und Pädagogik grundlegenden Teilen.

1. Geschichtlicher Überblick.

Zur Zeit des Hervortretens Benekes war die Psychologie in Deutschland durch die alles beherrschende Spekulation völlig in den Hintergrund gedrängt. Eine Metaphysik, die sich nur mit den höchsten Problemen beschäftigte, die in kühnem Ikarusflug dem strahlenden Phantom der Erkenntnis des ewig unfaßbaren Alls zuflog, mußte, geblendet von der Hoffnung auf Erringung der höchsten Wahrheit, das arme empirische Ich verachten, konnte, indem sie alles unter dem Gesichtspunkte des Universums betrachtete, höchstens von diesem erhabenen Standpunkte aus allmählich und nur ungern herabsteigen zu einer begrifflichen Zergliederung dessen, was man aprioristisch Seele nannte. So erklärt es sich, daß die spekulativen Systeme der nachkantischen Zeit weltenfern von der für sie trivialen Erfahrung höchstens auf rein deduktivem oder gar dialektischem Wege sich der Erkenntnis des Seelenlebens des Individuums zu nähern, die Seele begrifflich zu definieren suchten und lediglich durch metaphysische Interessen bestimmt, ihre psychologischen Ansichten in die Einheit ihrer Systeme hineinkonstruierten. Darum war es verständlich, wenn die erhabenen deutschen Metaphysiker Fichte und Schelling das, was Kant an Bedeutsamem für die Erforschung des Seelenlebens des Menschen erkannt, unbeachtet ließen. Dieser hatte zwar für die Psychologie die empirische Methode gefordert, ihr aber jeden rein wissenschaftlichen Charakter abgesprochen, „weil Mathematik auf die Phänomene des inneren Sinnes und ihre Gesetze nicht anwendbar ist“ [1]) und war in der Anschauung Wolffs von den Vermögen der Seele stecken geblieben.

[1]) Philosophische Bibliothek Bd. 48: Immanuel Kants kleinere Schriften zur Naturphilosophie. Herausgegeben und erläutert von J. H. v. Kirchmann, S. 172, Dürrscher Verlag.

Allerdings hatte sich in der Dichtung und der damit im engsten Zusammenhange stehenden Philosophie eine Bewegung gebildet, die für eine psychologische Betrachtung einen bedeutend günstigeren Boden darbot als die spekulativen Systeme, die Richtung des höchsten Individualismus, die Geniezeit in unserer Dichtung des 18. Jahrhunderts. Indem sie die Gesetze der Poesie durchaus oder wenigstens größtenteils in das Ermessen der genialen Intuition des Einzelnen stellte, zum Mittelpunkt ihrer poetischen Werke die Schilderung des innersten Gemütslebens, des persönlichsten Erlebens erhob, mußte sie in der Psychologie einen Quell sehen, aus dem reichliche Befruchtung ihr zufließen konnte. So zeigt sich denn auch bei einem Hamann, F. H. Jacobi, besonders aber einem Herder und Pestalozzi ein erheblich größeres Verständnis für die Bedeutung der psychologischen Wissenschaft. Aber wenn auch durch ihre antirationalistische, ja teilweise antilogische Richtung die Erkenntnis für die Bedeutung des Gefühlsmäßigen im Menschen bedeutend gestärkt, auf die notwendige Verbindung des Psychologischen mit dem Physiologischen, die Wichtigkeit der Sprachpsychologie (Herder) hingewiesen wurde, so bleibt doch andererseits vieles in ihren Ansichten in ein mystisches Dunkel gehüllt und gelangte bei keinem dieser Dichterphilosophen die Erkenntnis des Seelenlebens zu solcher Ausbildung, daß man von ihnen einen bedeutenderen Einfluß auf die Entwicklung der Psychologie erwarten konnte.

Zwar hatte Herbart den Kantischen Gedanken der empirischen Psychologie aufgegriffen und wenigstens zum Teil zu verwirklichen gesucht. Aber seine Ansichten gelangten erst dann zu Ansehen und begannen auf die Entwicklung unseres Philosphen erst einzuwirken, als dessen psychologische Grundanschauungen bereits fertig und zu einem einheitlichen System gediehen waren (vgl. Gramzow, a. o. O. 196ff).

In ganz anderer Richtung als die deutsche Psychologie hatte sich die englische und französische entwickelt. Nachdem Bacon auch für die Psychologie die maßgebende Bedeutung des Empirismus geltend gemacht, und als einzige Methode die Induktion gefordert hatte, waren diese Grundsätze von den englischen Psychologen festgehalten und weiter ausgebaut worden, In der Fortführung dieser Methode gelangte Thomas Hobbes zu der Zurückführung aller psychischen Gebilde auf die Empfindung und somit zum ausgesprochenen Sensualismus. In dieser Richtung entwickeln die englischen Psychologen Locke, Berkeley, Hume, Hartley u. a. die

empirische Psychologie auf dem Boden des Sensualismus weiter. Locke nahm für die Erkenntnis der seelischen Vorgänge einen „inneren Sinn“ neben dem unsere Erkenntnis der Außenwelt übermittelnden äußeren Sinne an. Die konsequente Durchführung des Empirismus führte diese Psychologen zur Leugnung alles Angeborenen in der Seele, welche ihnen zur tabula rasa wurde, während die weitere Ausbildung des Sensualismus zur Assoziationspsychologie hinführte. Im Anschluß an Lockes Ideenassoziation entwickeln Hartley und Priestley diese Theorie in physiologischem Sinne und Hume machte die Assoziation der Vorstellungen zur Grundlage des geistigen Lebens überhaupt. Die weitere Ausbildung dieser intellektualistischen Assoziationspsychologie machen sich die späteren englischen Psychologen zur Aufgabe, in Deutschland wird von ihr besonders Herbart berührt.

Auch in Frankreich hatte die Psychologie eine von der deutschen Entwicklung gesonderte Richtung eingeschlagen. Man knüpfte dort an den Sensualismus an: Condillac begründete ihn psychologisch, seine Nachfolger aber, Holbach, Diderot, Helvétius nahmen immer mehr eine materialistische Tendenz an. Eine weitere Ausgestaltung des Empirismus führte in diesem Lande zum Positivismus hin, der alle Begriffe von Kräften, Ursachen usw. wie aus der Philosophie überhaupt, so auch aus der Psychologie entfernt haben will. Sein Hauptvertreter in Frankreich ist A. Comte.

2. Die Methode.

Nach dem oben über die philosophische Methode Gesagten ist es ohne weiteres klar, daß Beneke im engsten Anschlusse an die englische empirische Psychologie als einzig möglichen Weg der Erforschung des menschlichen Seelenlebens die Erfahrung ansieht. Darum nennt er seine erste philosophische Schrift „Erfahrungsseelenlehre“, darum rechnet er diesen Wissenszweig unter die Naturwissenschaften, über die sie aber infolge der durch sie erhaltenen metaphysisch wahren Erkenntnisse hinausragt. Von ihnen unterscheidet sie sich nicht hinsichtlich der Methode, sondern lediglich durch den Gegenstand ihrer Untersuchung: jene verarbeitet äußere, die Psychologie innere Erfahrung. Die Methode zur Erkenntnis dieser inneren Erfahrung ist die reine Selbstbeobachtung. (Die Philosophie in ihrem Verhältnis . . . 38ff.) Wundt rechnet Beneke unter die Psychologen des „inneren Sinnes“ (Grundriß der Psychologie, 6. Aufl., S. 21), wobei er unter dieser Bezeichnung die Psychologie ver-

steht, „welche die psychischen Vorgänge als Inhalte eines besonderen Erfahrungsgebietes behandelt, das der durch die äußeren Sinne vermittelten, naturwissenschaftlichen Erfahrung koordiniert, aber durchgängig von ihr verschieden sei“ (ebenda S. 9). Für diese Eingliederung spricht allerdings die Scheidung zwischen Ansicherkenntnis und Wirkungserkenntnis. In Wahrheit aber nimmt Beneke gar nicht zwei verschiedene Erfahrungen an, sondern die innere Erfahrung wird ihm infolge der Beseelung der Außenwelt zur Grundlage der äußeren, beide gelten ihm als analog, weshalb er auch die Methode der Psychologie von der Naturwissenschaft entlehnt (vgl. System der Metaphysik 90 ff.). Er versteht unter „innerer Erfahrung“ die „Erfahrung vom Geistigen“ (Vorrede zur 1. Auflage der Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 1); aber auch die äußere Erfahrung ist ja eine „Erfahrung vom Geistigen“, auch von den äußeren Dingen gelangen wir schließlich auf dem Wege der Analogie zu einer Ansicherkenntnis (vgl. auch aus dem Lehrbuch der Psychologie, § 129 ff.), „die innere Wahrnehmung geschieht keineswegs durch einen angeborenen inneren Sinn, sondern die inneren Sinne bestehen in den Begriffen, welche sich auf die psychischen Qualitäten, Formen, Verhältnisse beziehen. Kommen diese Begriffe zu speziellen psychologischen Entwicklungen hinzu, welche die in ihnen vorgestellten Qualitäten usw. an sich tragen, so wird hierdurch das Bewußtsein dieser letzteren in dem Maße verstärkt und aufgeklärt, daß die speziellen Entwicklungen in bezug auf dieselben vorgestellt werden“. Siehe ferner die bei Gramzow, a. a. O., S. 84, angezogene Briefstelle „die inneren Sinne sind die in der Richtung auf das Subjektive (die psychologischen Qualitäten und Verhältnisse) gebildeten Begriffe“.

So scheint uns Beneke jedenfalls in naher Beziehung zu dem Psychologen der „unmittelbaren Erfahrung“ zu stehen: auch ihm sind die psychischen und physischen Objekte in Wahrheit nicht verschieden. (Wundt, a. a. O., S. 11), auch ihm ist die psychologische Erfahrung „die unmittelbare Erfahrung überhaupt“ (Wundt 18, Beneke, Neue Grundlegung zur Metaphysik, S. 10). In den folgenden Betrachtungen wird noch manches sich für unsere Anschauung anführen lassen. Als Formen der inneren Erfahrungen führt Beneke an: „Einfache (ungesuchte) Wahrnehmung, Beobachtung, Versuch, Induktion“ (Die Philosophie in ihrem Verhältnis . . ., S. 41). Von der naturwissenschaftlichen Methode entlehnt Beneke auch das Experiment; aber da er trotz seiner Ansicht von der Bedeutung der Reize für die psychologische Entwicklung (siehe unten) nicht die moderne Form der Veränderung der Reize beim Experiment

in Betracht zieht, in seiner eigenen Psychologie auch keine Anwendung von ihr macht, möchten wir dieser Forderung keinen größeren Wert beimessen.

Die Beobachtung unserer psychischen Vorgänge zeigt uns stets nur komplizierte Gebilde (auch die einfachste Empfindung ist nach Beneke eine Summe elementarer seelischer Prozesse), deren Analyse (es zeigt sich hier wieder die enge Verwandtschaft zur englischen Psychologie) zur Erkenntnis der Seele unbedingt notwendig erscheint. Aber diese Analyse ist nur bis zu gewissen Grenzen möglich, die eigentlichen elementaren Gebilde liegen ja im Unbewußtsein. Um auch zu diesen Elementen der Seele zu gelangen, bedarf der Psychologe wie der Naturforscher der Hypothese, der er sich weiter auch zur Ergänzung der „bruchstückartigen" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, Vorrede zur 1. Aufl., II. Bd., S. VIII) Erfahrung bedienen darf. (Die Philosophie in ihrem Verhältnis, S. 50ff.) Es ist mit Recht stets darauf hingewiesen worden, daß Beneke sich in der Annahme von Hypothesen nicht auf das notwendige Maß beschränkte.

3. Darstellung der Psychologie.

Die deutsche Psychologie hatte seit Chr. Wolff und Kant einen deskriptiven Charakter behalten und war in dem Bestreben der Klassifikation zur „Vermögenspsychologie" geworden, die durch die Annahme angeborener sogenannter „Seelenvermögen" (Gedächtnis, Verstand, Vernunft, Wille u. a.) eine empirische Erklärung von vornherein unmöglich machte. Gegen diese Auffassung der Psychologie hatte sich Herbart gewendet, der aber mit der Leugnung des Angeborenseins der Vermögen eine Bekämpfung des Vermögensbegriffes verband. Dadurch wurde ihm wie den englischen Psychologen die Seele zu einer tabula rasa. Beneke ist, wie er, Gegner der Annahme dieser Seelenvermögen, aber nur insoweit, als sie im Widerspruch mit der Erfahrung als Gattungsbegriffe dienen, unter denen sich die eigentlichen psychischen Geschehnisse verbergen. Ihm ist die Seele nicht ein Einfaches, sondern ein aus vielen angeborenen Vermögen (Urvermögen) einheitlich Zusammengesetztes. Diese elementarsten (geistigen) Bestandteile der Seele sind die eigentlichen Grundlagen alles psychischen Lebens. Indem sie „gegenständlich unbestimmt" (Grundlinien der Sittenlehre I, 130) sind, können sie sowohl Empfindungs-, als Gefühls-, als Strebungsvermögen sein. Alles seelische Leben entwickelt sich aus der Verbindung dieser

Urvermögen mit den von den Dingen ausgehenden Reizen, denen sie infolge einer ihnen ursprünglichen Aktivität entgegen streben. Gewisse Systeme dieser Urvermögen sind entsprechenden des Gehörssinnes, des Gesichtssinnes usw. zugeteilt, während sie sich untereinander durch verschiedene Grade der Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit, den Grundlagen der Individualität, unterscheiden.

Das Zusammentreffen der Urvermögen mit den ihnen entsprechenden Reizen und die weitere Entwicklung des seelischen Lebens geschieht nach den vier Grundprozessen.[1]) Von den einmal gebildeten seelischen Vorgängen bleiben in der Seele Spuren[2]) zurück. Je nach dem Stärkeverhältnis des Reizes zum Urvermögen läßt sich eine fünffache Verbindung feststellen:

1. Der Reiz ist zu gering für das Urvermögen,
2. Der Reiz ist dem Urvermögen gerade angemessen,
3. Der Reiz hat eine überfließende Fülle, jedoch ohne Übermaß,
4. Der Reiz überfüllt in allmählicher Steigerung,
5. Der Reiz ist im Verhältnis zum Urvermögen ein übermäßiger und zwar so, daß er plötzlich auf dieses einwirkt.

Die Verhältnisse 1 (Unlustempfindungen), 3 (Lustempfindungen, Schätzungen), 4 (Überdruß), 5 (Schmerzempfindungen) tragen unmittelbar den Charakter des Praktischen an sich. In ihnen kündigt sich eine Wertschätzung an (1, 4 und 5 als Grundformen der Übel, 3 als Grundform der Lust). Durch die völlige gegenseitige Durchdringung von Reiz und Urvermögen entsteht die Vorstellung, für die Begehrung bildet die Lustreizung die Grundlage. Die überfließende Fülle des Reizes gibt dem Vermögen eine eigentümliche Spannung, und indem sich diese auch nach dem Entschwinden des Reizes in der Form des Strebens erhält, läßt sie dieses als ein ausgebildetes oder erhöhtes hervortreten. Das unmittelbare Bewußtsein von den Verschiedenheiten in der Bildung der nebeneinander oder nach einander gegebenen bewußten Entwicklungen oder von

[1]) Erster Grundprozeß: von der menschlichen Seele werden infolge äußerer Eindrücke sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen gebildet. 2. Durch Umbildung aus den von unseren Sinnen aufgenommenen Reizen zu psychischen Elementen bilden sich neue, den Urvermögen analoge Vermögen an. 3. Alle Entwicklungen unseres Seelenseins sind bestrebt, die in ihnen beweglich gegebenen Elemente auszugleichen. 4. Gleiche Gebilde der menschlichen Seele und ähnliche nach Maßgabe ihrer Gleichheit ziehen einander an und streben miteinander nähere Verbindungen einzugehen.

[2]) (Immateriell zu denken), vergl. Erziehungs- und Unterrichtslehre II, Vorrede zur ersten Auflage; Lehrbuch der Psychologie, S. 32 ff.

ihrem Abstande voneinander ist das Gefühl. In diesen drei alten Seelenvermögen erblickt aber Beneke nicht drei selbständige psychische Gebiete, sondern nur verschiedene Ausgestaltungen derselben Anlagen (siehe oben).

Die Annahme, auf der sich die Pschologie Benekes aufbaut, ist das Erfülltwerden der seelischen Elemente durch die äußeren Reize. Auf Grund der vier Gesetze und der fünf Reizungsverhältnisse entwickelt sich hieraus das psychische Leben. Während bei Hegel und Herbart das Vorstellen Grundlage alles seelischen Geschehens ist, ist dies bei Beneke nicht der Fall. Gegenüber dem Intellektualismus betont er stark die Gleichwertigkeit aller seelischen Vorgänge, so daß er sich mehr den voluntaristischen Psychologen nähert, wenn wir mit Wundt unter Voluntarismus die Psychologie verstehen, welche behauptet, daß das Wollen „mit den ihm eng verbundenen Gefühlen und Affekten einen ebenso unveräußerlichen Bestandteil der psychologischen Erfahrung ausmache wie die Empfindungen und Vorstellungen, und daß nach Analogie des Willensvorganges alle anderen psychischen Prozesse aufzufassen seien: als ein fortwährend wechselndes Geschehen in der Zeit, nicht als eine Summe beharrender Objekte.“ (Grundriß der Psychologie, S. 17).

Ehe wir den Beweis für diese Behauptung im einzelnen antreten, der uns um so nötiger erscheint, als dadurch ein starkes Streiflicht auf die Ethik und Pädagogik unseres Philosophen fällt, möchten wir eine prinzipielle Bemerkung vorausschicken, die uns zur Beurteilung Benekes von grundlegender Bedeutung erscheint. Trotz seiner ausgesprochenen selbständigen Haltung nimmt er bei seiner großen Belesenheit aus den verschiedensten Richtungen der geistigen Entwicklungen das ihn Ansprechende. Damit soll nicht behauptet werden, daß seine Betrachtungsweise kompilatorisch sei; aber er ist ausgesprochener Relativist. Es gibt für ihn nur in wenigen Fragen ein schroffes Entweder-oder, in seinem steten Bestreben, allen Anschauungen gerecht zu werden, sucht er nach Möglichkeit einen vermittelnden Standpunkt einzunehmen. Er vereinigt alles dies zu einem in sich geschlossenen System, aber in seinem steten Suchen nach verwandten Ansichten, nach Stützpunkten für seine ihm als völlig neu erscheinenden Beobachtungen bei anderen teilweise völlig auf entgegengesetztem Standpunkt stehenden Denkern (man denke nur an Kant, die englischen Philosophen, Jacobi), kommt er selten zu einem schroff zugespitzten Standpunkte, wie wir ihn bei den großen originalen Denkern aller Zeiten finden. Der Maßstab, der bei

der Beurteilung eines solchen Mannes angelegt werden muß, kann also auch nur ein relativer sein. Ferner ist zu berücksichtigen, daß auch Beneke ein Kind seiner Zeit war, daß auch er sich den Einwirkungen des allgemeinen Ideenganges jener Tage nicht ganz verschließen konnte. Wenn also hier eine Beziehung hergestellt werden soll zu den modernen psychologischen Anschauungen, so handelt es sich nur um Annäherungen, um Keime, die erst später sich zur Blüte entwickelten, um Charakterisierung weniger des psychologischen Systems unseres Philosophen, über das die Zeit längst hinausgeschritten ist, als der einzelnen Gedanken, welche uns in Beneke einen Philosophen sehen lassen, der oft mit wahrhaft genialer Intuition seiner Zeit weit vorausgeeilt ist, bis in die Anschauungen unserer Tage hineinreicht.

Zweierlei spricht gegen eine Einreihung Benekes unter die voluntaristischen Psychologen: seine Erklärung des Willens und seine starke Annäherung an die Assoziationspsychologen.

Das Wollen definiert er als „ein Begehren, bei welchem wir zugleich (mit Überzeugung) das Begehrte als von diesem Begehren aus erreicht oder verwirklicht vorstellen." (Neue Psychologie S. 203). Durch Hineinziehen der Vorstellung von der Verwirklichung des Begehrten in die Definition des Willens scheint diese einen intellektualistischen Zug zu bekommen. Aber die Sache liegt doch nicht so einfach: Die Begehrungen entstehen aus dem dritten Reizverhältnis, sie sind Reproduktionen nach dem Schwinden des Lustreizes, es zeigt sich in ihnen „ein Teil des durch die Lustreizung höher gespannten Urvermögens mit dem ursprünglichen Strebungsckarakter" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 54). Was der Wille also zur ersten Grundlage hat, ist das triebartige Aufstreben der Urvermögen. Diese „Strebungen" aber sind das Elementarste des Seelenlebens (psychologische Skizzen II, S. 58 ff.), sie sind eher als alle Vorstellungen vorhanden, ja eine ihrer wesentlichsten Grundlagen. Aus dieser Eigenschaft der Urvermögen ist überhaupt nur die Entwicklung des Seelenlebens möglich, sie selbst aber erscheinen als unbewußte, instinktive Wollungen. Indem so die Urvermögen selbst einen dem Willen annähernd analogen Charakter bekommen, sind auch die Bildungen, die sich aus ihnen entwickeln, als der Willensbildung analog denkbar.

Können wir hierin eine Annäherung an den Voluntarismus erblicken, so werden wir in dieser Auffassung durch die schon aus dem Gesagten hervorgehende Verwandtschaft Benekes zur Aktualitätstheorie bestärkt. Er definiert zwar die Seele

als „ein immaterielles Wesen, bestehend aus gewissen Grundsystemen, welche unter einander eins sind". Aber diese Definition der Seele als eines „Wesens" darf nicht mißverstanden werden. Beneke will damit nicht eine „Einfachheit" der Psyche behaupten, ihm bedeutet sie nur eine wahrhafte „Einheit aller ihrer Tätigkeiten" (Psychologische Skizzen, I, 378). Auch die Grundsysteme sind nichts anderes als Kräfte, die in steter Entwicklung durch ihre Verbindung mit den Reizen und unter einander nach den vier Grundprozessen die seelischen Gebilde erzeugen. Selbst die von den seelischen Tätigkeiten zurückbleibenden Spuren sind Kräfte, die in stetem Aufstreben begriffen sind; auch die „passivsten Seelenzustände" erscheinen als „eine gewisse Aktion oder Tätigkeit der Seelenkräfte" (Psychologische Skizzen, Einleitung zu den „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle").

Infolge der durch Annahme der vier Grundprozesse entstehenden genetischen Betrachtungsweise ist für Beneke die Seele also nicht ein „Komplex von Zuständen", sondern eine „Summe von Tätigkeiten", sie ist in steter Entwicklung begriffen und — hier kommen wir zu einem neuen Punkte — in stetem Wachstum.

Die Urvermögen sind anfangs leer, allmählich werden sie durch die Anfüllung mit Reizen und gegenseitige Verbindungen nach dem dritten und vierten Grundprozesse zu bewußten Seelentätigkeiten, nach deren Entschwinden Spuren zurückbleiben. Diesen bilden sich aus den Reizen neue den ursprünglichen analoge Vermögen an (zweiter Grundprozeß), welche mit den Urvermögen und ihren Spuren Verbindungen eingehen. So entwickelt sich das Seelenleben und mit ihm das Bewußtsein, („die Stärke des psychischen Seins", Lehrbuch der Psychologie 57, Psychologische Skizzen I, 39ff.), aus den angeborenen Elementen in stetem Wachstum zu immer größerer Stärke. Hierdurch erhält die Psychologie Benekes einen ausgesprochen biologischen Charakter. (H. Höffding, Geschichte der neueren Philosophie II, 189).

Im Gegensatze zu allen diesen angeführten Punkten, welche auf die mehr voluntaristische Richtung der Psychologie Benekes hinweisen, scheint allerdings eine starke Hinneigung zur Assoziationspsychologie (siehe dritten und vierten Grundprozeß) einen intellektualistischen Charakter zu bedingen. Windelband bezeichnet Beneke (a. a. O., S. 481, Anm.) geradezu als Assoziationspsychologen. Es wird darum nötig sein, auf das Verhältnis unseres Philosophen zu dieser Theorie — soweit dies im Rahmen unseres Themas möglich und not-

wendig erscheint — in aller Kürze einzugehen. Hartley hatte seine Assoziationsgesetze auf die Vorstellungen beschränkt (vgl. auch Wundt, a. a. O., 267 ff.) und lediglich deren Verknüpfung unter gewissen Voraussetzungen ausgesprochen. Dem gegenüber geht Beneke viel tiefer. Er stellt als Grundlage aller Assoziation das dritte Grundgesetz auf. In ihm spricht er die Assoziation in bezug nicht auf die Vorstellungskomplexe, sondern auf die Elemente des Seelenlebens aus. Dieser Gedanke lag nach Benekes Grundanschauungen nahe, denn auch die Vorstellungen bedeuten ihm nichts Einfaches, sondern ein aus vielen seelischen Elementen Zusammengesetztes. Er bezieht das Gesetz der Assoziation aber fernerhin auf alle Elemente des Seelenlebens, nicht nur auf die der Vorstellung. Auch von dem vierten Grundprozeß gilt dieses: „diese Anziehung ist ein ganz allgemeines Entwicklungsgesetz der menschlichen Seele, welches nicht bloß auf die Vorstellungen beschränkt ist, sondern sich auch für gleichartige Gefühle, Strebungen, kurz für alle psychischen Bildungen geltend macht. (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 116.) Beneke weiß sich also von den zwei Kardinalfehlern der voraufgehenden intellektualistischen Assoziationspsychologie freizuhalten; er nimmt als Grundlage alles seelischen Geschehens eine elementare Assoziation an, die der Assoziation der entwickelteren seelischen Gebilde vorangeht. Und er konstatiert die Assoziation nicht nur der Vorstellungen, sondern aller psychischen Gebilde. — Fassen wir alle diese Erwägungen zusammen, so finden wir, daß die Psychologie Benekes eine durchaus selbständige Stellung innerhalb der Geschichte der Psychologie einnimmt, daß sie aber in ihren wesentlichen Ideen starke Verwandtschaft mit den voluntaristischen Systemen zeigt, wobei allerdings zuzugeben ist, daß es sich überall nur um Ansätze handelt, die aber den weitausschauenden tiefgehenden psychologischen Scharfblick dieses Denkers im hellsten Lichte erscheinen lassen.

C. Die Bedeutung der Psychologie.

1. Für die Ethik.

Die im vorigen angeführten Punkte sind für die Ethik Benekes von grundlegender Bedeutung. Bei der prinzipiellen Leugnung alles Angeborenen in der Seele, mit Ausnahme ihrer Elemente und deren Eigenschaften, ist von vornherein eine

schroffe Ablehnung aller aprioristischen, transzendentalen Gesichtspunkte auch für die Moralphilosophie zu erwarten. Wenn alle psychischen Gebilde — unter die bei einer psychologistischen Betrachtungsweise auch das sittliche fällt — aus den Elementen der Seele nach bestimmten Entwicklungsgesetzen hervorgehen, so muß auch für die Beurteilung des Sittlichen eine genetische Betrachtungsweise sich geltend machen, das Sittliche als eine naturgemäße Entwicklung aus eben diesen Elementen nach eben diesen Gesetzen angesehen werden.

Mit der Annahme weiter einer streng gesetzmäßigen Entwicklung des Seelenlebens mußte Beneke in seiner Ethik im Gegensatz zu dem Indeterminismus geraten.

Indem ferner unser Philosoph nicht die Vorstellung als Grundlage alles psychischen Geschehens annimmt, wird auch seine auf diesem Boden erstehende Ethik keine intellektualistische sein können.

Die Behauptung sodann, daß jede seelische Entwicklung, also auch das Sittliche, ein Produkt äußerer und innerer Faktoren sei, daß eine bloß seelische Form ohne Anfüllung durch Reize nicht denkbar sei, wird eine Loslösung der materialen Prinzipien, wie sie bei Kant sich fand, nicht durchführen lassen, sondern im Gegenteil eine innige Verknüpfung mit der Welt, der Natur, dem Leben notwendig machen.

Mit der Leugnung alles Angeborenen in der Seele fällt endlich auch die Behauptung eines angeborenen radikalen Bösen, wie sie von Kant aufgestellt war; aber auch eine rein optimistische Ethik, etwa wie sie Rousseau aufbaute, wird auf dieser Grundlage nicht möglich sein, denn da die Urvermögen in jeder Beziehung als indifferent erscheinen, müssen sie konsequenter Weise auch als indifferent hinsichtlich des Sittlichen angenommen werden.

Allerdings wird der Standpunkt Benekes, wie jeder Psychologismus, für die Entwicklung eines ethischen Systems auch erhebliche Schwierigkeiten bieten.

Einmal ist die Aufgabe zu lösen, wie sich auf diesem Boden eine Erklärung der sittlichen Normen geben, zu sittlichen Idealen durchdringen läßt, die Gefahr eines rein deskriptiven Verfahrens ist bei dieser Grundlegung der Moralphilosophie nur schwer zu umgehen. Eine weitere Schwierigkeit ist bei der Erklärung der Allgemeingültigkeit des Sittlichen zu erwarten: ist das Sittliche eine rein psychische Entwicklung und somit sowohl von der Beschaffenheit der Urvermögen als der Verschiedenheit der Einwirkung der Außenwelt abhängig, so ist die Möglichkeit seiner Entwicklung in hohem Maße durch

die äußeren Umstände bedingt, es kann sich bilden oder nicht, und wird sich jedenfalls bei verschiedenen Menschen und unter wechselnden Umständen verschieden bilden. Ebenso ist die Frage der Zurechnung infolge der genetischen Seite nicht leicht zu lösen: wird der Mensch nach bestimmten inneren Gesetzen sittlich oder unsittlich; wie soll man ihm da diese Sittlichkeit oder Unsittlichkeit zurechnen können?

2. Für die Pädagogik.

Die grundlegende Hypothese der Psychologie Benekes, die Annahme der Urvermögen, muß für eine auf dieser Wissenschaft errichtete Pädagogik naturgemäß von hoher Bedeutung sein. Die Zurückführung aller seelischen Entwicklung auf diese elementarsten Gebilde bewahrt vor dem Fehler, dem die Pädagogik aller Zeiten nur zu leicht verfallen ist, in dem Kinde einen kleinen Erwachsenen zu sehen. Wenn Madame Necker de Saussure (De l'éducation progressive ou Etude du cours de la vie) beobachtete, daß ein neunmonatliches Kind beim Anblick einer still aber tief betrübten Frau zu weinen anfing, so führte sie das auf ein „sympathetisches Verstehen", zurück. Beneke erklärt das Verhalten aus Assoziationen zwischen äußeren Auffassungen (den Anschauungen und Empfindungen von gewissen Mienen, Geberden, Lauten) und gewissen inneren Zuständen (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 65 ff.). So geht seine Pädagogik überall auf die einfachsten seelischen Prozesse zurück, führt zur Beobachtung der elementarsten Regungen des erwachenden kindlichen Bewußtseins und somit durch Zugrundelegung der Kinderpsychologie (zu deren modernsten Ausgestaltung die Betonung des Trieb- und Instinktartigen an den Urvermögen erhebliche Annäherungen zeigt), die Pädagogik zu einer verständnisvollen Beurteilung und Entwicklung des kindlichen Seelenlebens. Darum beginnt er seine Darlegung nicht mit den Vorschriften für die Erziehung des Schulkindes, sondern den Beobachtungen der allerersten seelischen Lebensäußerungen und den daraus sich ergebenden Maßnahmen. (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 71 ff., 166 ff.)

Die Zurückführung aller seelischen Vermögen auf ihre Elemente ist ferner noch insoweit von pädagogischer Bedeutung, als sie zu dem Satze führt: „Überall zu beginnen vom Besonderen" (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 46). Bei einer Psychologie, die das Begreifen und alle anderen abstrakten Vermögen als eine Summe einzelner Bestandteile

ansieht, liegt diese Folgerung so auf der Hand, daß ein weiteres Eingehen darauf unnötig erscheint.

Für die sittliche Erziehung ergeben sich aus Benekes Psychologie bedeutsame Konsequenzen: bei ihr wird es nicht möglich sein, von Regeln oder Grundsätzen, von bestimmten Normen auszugehen, sondern die Notwendigkeit sich ergeben, die elementaren Gebilde zu erzeugen und weiter zu entwickeln.

Der Strebungscharakter der Urvermögen sowie aller seelischen Bildungen, dieses fortwährende Empordrängen aller Anlagen zum Bewußtsein erzeugt ferner eine Pädagogik der lebhaftesten Erregtheit (J. Volkelt, „Pädagogische Theorien der Gegenwart", Kollegheft). Ein Stillstand ist undenkbar, wo der Erzieher nicht fördert, bilden sich selbständig neue Anlagen und Kräfte, die ihrerseits auf weitere Entwicklungen hinwirken; so muß die Erziehung schließlich auf die äußerste Selbsttätigkeit hinauslaufen, die allmählich die pädagogische Einwirkung unnötig macht. Dieses dynamische Prinzip in Benekes Pädagogik läßt ferner, ebenso wie z. B. bei Jean Paul, die hemmenden Erziehungsmaßnahmen einen geringeren Einfluß gewinnen als die unterstützenden, kräftigenden. In der ersten Jugend muß allerdings ein behütendes Verfahren (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 172ff.) Platz greifen. Es gilt vor allem die Entwicklung falscher Gebilde durch das Eintreten von Schmerz- und Unlustempfindungen und von Mißstimmungen zu verhindern oder wenigstens deren schädigende Einwirkung nur möglichst kurze Zeit wirksam sein zu lassen. Alles die seelischen Kräfte Niederhaltende, das der notwendigen Bildung der Kräftigkeit entgegensteht, muß fern gehalten werden. Sind durch diese Methode die seelischen Gebilde genügend gekräftigt, so kann der Erzieher schon durch positivere Maßnahmen die vorhandenen Anlagen stärken und unterstützen, und das Kind dadurch immer mehr und mehr auf den Weg zum selbständigen Handeln und Denken bringen. Der Hauptvorzug der menschlichen Seele vor der tierischen liegt ja in der größeren Kräftigkeit, je mehr diese erreicht wird, um so freier von Fehlern ist die geistige Entwicklung. Dieses Verfahren kann aber nur so lange von Bedeutung sein, als keine fehlerhaften Bildungen vorhanden sind. Es gilt darum, das Kind an kräftiges Handeln, freie selbständige Entschließungen, an das Ertragen von Unangenehmem, ja Schmerzen zu gewöhnen. Haben sich aber einmal falsche Entwicklungen gebildet, so können nach dem Gesetz, daß in der menschlichen Seele gebildete Kräfte nicht wieder verloren gehen, nur allmählich Schwächungen eintreten, welche die falschen Bildungen

schließlich ins Unbewußtsein zurückdrängen. Hier muß dann allerdings ein hemmendes Verfahren insofern eintreten, als nach Möglichkeit das Bewußtwerden dieser Anlagen verhindert wird. Aber auch dies geschieht durch positives Eingreifen. Es gilt zu diesem Zwecke die dem Verkehrten entsprechenden richtigen Bildungen nach Möglichkeit zu verstärken — man wird hier an Jean Pauls „Gegenmuskel" erinnert —, sie in möglichst großer Anzahl und so hoher Erregtheit zu begründen, daß die falschen Bildungen gar nicht zum Bewußtsein kommen und so immer mehr von ihrer ursprünglichen Kraft und Bedeutung verlieren.

Die bedeutende Rolle, die den Reizen bei der seelischen Entwicklung zukommt, zwingt die Pädagogik auf sie besonders zu achten. Der Wert oder Unwert aller seelischen Entwicklungen beruht in der Art der Ausfüllungen der Urvermögen durch die Reize. Damit muß offenbar die Anschauung für die Pädagogik eine führende Rolle übernehmen. Es kommt darauf an, dafür zu sorgen, daß sie dem Urvermögen entsprechend stark gewählt werde, daß die Reize in angemessener Anzahl und Mannigfaltigkeit der Art nach, in weder zu raschem Wechsel noch zu lange andauernd dargeboten werden. Eine Fülle von Vorschriften dieser Art ließen sich aus jedem Kapitel der Pädagogik Benekes anführen, müssen jedoch hier, wo es uns nur darauf ankommt, die allgemeine Richtung zu bestimmen, in welcher die Psychologie unseres Philosophen auf seine Pädagogik einwirkt, unberücksichtigt bleiben. Mit Recht betont er als besonderen Vorzug seiner Pädagogik selbst vor der Pestalozzis, daß erst bei ihm die Forderung der Anschauung zu einer psychologisch begründeten erhoben sei, wenn auch die Begründung bloß durch eine allgemeine Hypothese geschieht.

Wie in seiner Ethik muß die starke Betonung der äußeren Einflüsse auch in der Pädagogik dazu führen, in stetem engsten Zusammenhange mit der umgebenden Natur und Menschheit zu bleiben, bei der Beurteilung aller erzieherischen Fragen, deren Einwirkungen in hohem Maße zu berücksichtigen.

Aus eben diesem psychologischen Gesichtspunkte heraus kann es für Beneke eine allgemeine, einzige Methode des Unterrichts nicht geben. Wo der Umwelt und Individualität (siehe unten) ein so starker Einfluß eingeräumt wird, wie dies die Psychologie Benekes tut, kann es lediglich im Anschluß an die jeweiligen speziellen Verhältnisse und die Persönlichkeit des Zöglings zu einzelnen methodischen Anweisungen kommen, die sich allerdings bei unserem Pädagogen in reichster und wissenschaftlich begründeter Form finden. (Erziehungs- und

Unterrichtslehre II, 42 ff. und 165 ff.) Damit ist die Einheitlichkeit dieser methodischen Vorschriften nicht berührt. Eine Psychologie, welche die gesamte seelische Bildung auf fest bestimmte Entwicklungsprozesse zurückführt, muß auch für die Pädagogik einen diesen entsprechenden Gang fordern. Darum betont auch Beneke im Anschluß an alle bedeutenden Pädagogen seit Comenius mit Nachdruck die Notwendigkeit eines naturgemäßen (der Natur der Seele gemäßen) schrittweisen Vorgehens (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 20), eines stetigen, lückenlosen Fortschrittes (ebenda, S. 28), im Anschluß an die Theorie der Spurenbildung und den dritten und vierten Grundprozeß erscheint die Wiederholung, die Herbeischaffung gleichartiger seelischer Gebilde, die Bildung von Reihen und die engste Verknüpfung aller seelischen Entwicklungen als notwendiges Postulat.

Ebenso fruchtbar für die Pädagogik erweist sich ferner die Leugnung des Angeborenen in der Seele. Joh. Ed. Erdmann, „Grundriß der Geschichte der Philosophie", 4. Aufl., II. Bd., S. 629, bemerkt hierzu mit Recht: „Ein Standpunkt, der bei jeder Untersuchung zu dem Resultat bringt, daß, was man gemeiniglich als angeboren, wenigstens als angeborene Anlage ansieht, ein Gewordenes oder Gemachtes sei, mußte notwendig die Erziehung — als wichtig ansehen." Und Beneke selbst hebt hervor: „das Angeborene ist ja unveränderlich und für seine (des Erziehers) Einwirkungen unerreichbar; in dem Maße also, wie für die Bildungsmomente freier Raum gewonnen wird, gewinnen wir ihn zugleich auch für unsere Einwirkungen. Sind dem Angeborenen nur die äußersten, noch beinahe ganz unbestimmten Umrisse der psychologischen Produkte zuzuschreiben, die gesamte Ausfüllung und Ausprägung derselben den Bildungsmomenten: so ist der Erzieher nicht nur hier und dort, gleichsam an der Oberfläche zu fördern und zu bessern, sondern eine tief dringende und durchgreifende Wirksamkeit auszuüben imstande" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 354, 355).

Mit der Leugnung der angeborenen Vermögen fällt auch für Beneke die Annahme einer allgemeinen Bildung des Gedächtnisses, des Willens, der Phantasie. (Vgl. hierzu und zum folgenden Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 25 ff., I, 51 ff., Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 15, 24, 52 ff.). Darum verhält er sich ablehnend gegenüber der Forderung einer rein formalen Bildung: „Jede formale Bildung reicht nur so weit, als ihr Gegenstand reicht." Verfolgen wir dies z. B. an der Entwicklung des Gedächtnisses. Dieses ist nichts

als „innere Beharrungskraft“ der Vorstellungen, welche nach ihrem Entschwinden aus dem Bewußtsein als Spuren zurückbleiben. Eine Stärkung der Kraft des Gedächtnisses kann also immer nur durch Zuwachs zu dem vorhandenen Kreise der Vorstellungen und für diesen Kreis geschehen; für einen anderen Komplex von Vorstellungen ist damit keinerlei Zuwachs unmittelbar verbunden. Durch das Auswendiglernen lateinischer Wörter wird lediglich das Gedächtnis für diese, nicht aber das für Zahlen gestärkt: „das Gedächtnis wird durch jede Übung nur so weit ausgebildet, als der Inhalt der dabei angewandten Vorstellungen reicht.“ Beneke kommt zu dem nach seinen psychologischen Ansichten durchaus konsequentem Resultat, daß es eine „unmittelbar rein formale oder allgemeine Kräftebildung“ nicht gibt.

Allerdings erkennt er eine „relativ allgemeine Bildung“ in drei Fällen an: es können z. B. dieselben Sprachformen in verschiedenen Sprachen, mathematische Sätze auch in der Physik, kurz dieselben „Materialien in verschiedenen Entwicklungen“ vorkommen. Hier tritt allerdings eine Auffassungsverstärkung durch ein Vorstellungsgebiet für ein anderes ein, aber nur „weil sich das Material — über einen größeren Umfang erstreckt“.

Eine zweite Ausnahme bildet der Fall, daß die in einem gewissen Vorstellungskreise erworbenen Formen zu allgemeinen Regeln und Normen werden können auch für andere Vorstellungsgebiete. Habe ich in einem wissenschaftlichen Gebiet eine Frage in mustergültiger Form gelöst, oder von anderen gelöst gefunden, so wird mir diese ein Muster auch für die Bearbeitung anderer Gebiete sein, (vorausgesetzt, daß ich mich nicht so auf meine Wissenschaft beschränke, daß mir für die übrigen kein Verständnis bleibt, daß ferner der fremde Wissenskreis in materialer Beziehung für eine solche musterhafte Bearbeitung ergiebig genug ist, und daß schließlich die beiden Wissensgebiete nicht in ihrem Wesen so verschieden sind, daß eine Übertragung der musterhaften Form von einem auf das andere unmöglich sein würde, ohne seinem spezifischen Charakter zu schaden.) Die Bedeutung dieses Entwicklungsgesetzes für die Jugend, die zunächst damit beginnen muß, „daß fremde Bildungsformen nachgebildet und — zu regelnden Normen werden,“ hebt Beneke hervor. — Eine dritte Möglichkeit sieht er ferner darin, daß größere Massen von Strebungen in bleibende Verbindung mit gewissen Vorstellungsinhalten gesetzt werden. Das ist z. B. bei der Lieblingswissenschaft der Fall, bei welcher ein fortgesetztes starkes Streben besteht,

den Vorstellungsbestand nach Möglichkeit zu bereichern. Auch eine neu hinzukommende Vorstellung wird infolge ihrer engen Beziehungen zu den ihr verwandten des Vorstellungskreises in Verbindung treten mit dem starken Streben jener und dadurch selbst an Kraft gewinnen. Offenbar ergibt sich aus dieser wie aus der ersten Ausnahme für die Pädagogik die von Herbart mit solchem Nachdruck betonte, von seinen Schülern übersteigerte Forderung der „Konzentration", die Beneke ebenfalls mit Entschiedenheit erhebt. (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 65).

Durch die Leugnung einer allgemeinen formalen Bildung stellt sich jedoch Beneke nicht auf den extrem-materialen Standpunkt. Dem würde die Annahme der Spuren als strebender Kräfte und der dritte und vierte Grundprozeß widersprechen: „Es gibt in der menschlichen Seele keinen toten Stoff. Alles in ihr ist nicht nur der Aktivität fähig, sondern strebt schon an sich zur Aktivität auf" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Bd., S. 27). Entstehen also Vorstellungen in der Seele, die gewissen schon vorhandenen entsprechen, so verstärken sie diese durch ihr Hinzufließen zu ihnen so, daß mit der immer mehr wachsenden Zahl dieser Spuren auch das Gedächtnis-, Verstandes-, Schlußvermögen für die ihnen entsprechenden Vorstellungen verstärkt wird.

Hummel, a. a. O. S. 15, weist auf die Übereinstimmungen und Unterschiede dieser Auffassung zu der Herbarts hin.

Einen ebenso selbständigen Standpunkt gegenüber der Pädagogik Herbarts nimmt Beneke in konsequenter Durchführung seiner psychologischen Prinzipien in der Frage des Verhältnisses von Erziehung und Unterricht ein (vgl. zu folgendem: Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 1 ff., 57 ff., II, S. 1 ff., 7 ff., Archiv . . . . . I, 26 ff., Die Reform und Stellung unserer Schulen, 9 ff.).

Die Erziehung hat zu ihrer Aufgabe die Bildung der seelischen Kräfte, des Subjektiven; der Unterricht die Mitteilung und Aneignung des Objektiven. Das Objektive gibt sich uns einzeln, kann einzeln aufgefaßt und mitgeteilt werden, es ist im allgemeinen für alle dasselbe: daher teilt der Unterricht einzelnes in bestimmter Begrenzung und erschöpfender Weise mit. Er kann zu bestimmten Zeiten beginnen und aufhören, mit Sicherheit von Schritt zu Schritt fortschreiten, er wendet sich an eine größere Anzahl und erfolgt durch ein Individuum in absichtlicher Weise. — Das Subjektive dagegen ist nichts Einzelnes, ein Erschöpfen davon unmöglich, es hat seinen Anfang mit dem Seelenleben zugleich, und sein Ende

können wir nicht absehen. Darum ist die Aufgabe der Erziehung unendlich, sie beginnt im ersten Augenblicke des Lebens und dauert bis zum letzten, sie verlangt individuelle Behandlung des Individuums und ist stets nur bei einer größeren Anzahl von Beeinflussungen wirksam. Sie kann erfolgen durch einen einzelnen und mit Absicht. Sie erfolgt vielfach unabsichtlich durch andere Menschen, Schicksale und Lebenserfahrungen. Das Objektive gelangt zu unserem Bewußtsein in den Vorstellungen (auch die Fertigkeiten — Veränderungen des Körperlichen, welche in Vorstellungen aufgefaßt werden [Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 61] — gehören zu ihnen), die Gefühle und Bestrebungen sind Wirkungen des Subjektiven. In das Gebiet des Unterrichts also fällt die Bildung der Vorstellungen und Fertigkeiten, in das der Erziehung die Gemüts- und Charakterbildung.

Die psychologische Betrachtung dieser zwei Gebiete bestätigt jedoch die allgemeine Erfahrung, daß beide ineinander übergreifen. Alles Objektive wird nur auf der Grundlage des Subjektiven zu unserem geistigen Besitz. Hiermit wird für Beneke die Erziehung zu einem dem Unterricht „übergeordneten“ Faktor. (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 63): „Mit allem Unterricht bezwecken wir doch zuletzt ..... nichts ..... als innere Aneignung, innere Bildung, Subjektives; und insofern gehört alles vom Unterricht Bezweckte der Erziehung an.“ Da aber auch die von den Vorstellungen zurückbleibenden Spuren Subjektives sind, so wirkt aller Unterricht an und für sich zugleich erziehlich. Mit diesem Satze ist die Stellung Benekes zu der Frage des erziehenden Unterrichts gegeben, den Herbart in den Mittelpunkt seiner Pädagogik gerückt hatte. An und für sich wirkt jeder Unterricht erziehend, es fragt sich nur, ob diese innere subjektive Bildung „bedeutend“ ist, d. h., „ob die Spuren, welche als Kräfte zurückbleiben, die angemessene Stärke, Regsamkeit, Spannung haben, welche sie zu erwünschten Fortbildungen des inneren Seelenseins machen, ob sie in förderlichen Verhältnissen miteinander verschmelzen und zusammenwirken und ob auf diesem Wege alle Arten von innerer Bildung, welche die Erziehung bezweckt, zu erreichen sind“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 7). Zur Beantwortung dieser Frage unterscheidet Beneke zwischen erziehenden Einwirkungen, die vom Unterricht selbst ausgehen, solchen, die mehr neben dem Unterricht herlaufen und denen, die durch besondere Einrichtungen in Schulanstalten veranlaßt werden. Letztere sowie die neben dem Unterricht herlaufenden erziehlichen Einwirkungen können wir hier über-

gehen, da sie weiter unten eingehend zu behandeln sind. Die eigentliche, unmittelbar vom Unterricht selbst bewirkte erziehliche Einwirkung erblickt Beneke in durchaus konsequenter Weise in der Kräftebildung für die Auffassung ähnlicher Stoffe und der daraus (infolge der großen Menge gleichartiger Vorstellungsspuren) sich ergebenden Gewohnheit der Aufmerksamkeit, des Fleißes, der Anhaltsamkeit; in der Übermittlung regelnder und oft in bedeutender Ausdehnung wirksamer Normen, der Erzeugung des spannenden Selbstgefühls, welches durch die Aneignung eines bestimmten Wissenskreises entsteht und zu weiterer Fortbildung antreibt.

Insoweit also erkennt Beneke die erziehende Wirkung des Unterrichts wie Herbart an; die weiteren Ausführungen über diesen Punkt, in denen sich Beneke wesentlich von diesem Pädagogen entfernt, müssen wir uns für die Ausführungen nach Behandlung der Ethik aufsparen. Das Resultat, zu dem Beneke in dieser Frage gelangt, ist folgendes: „Vorstellungen und Kräfte sind nicht substantiell verschieden. Alles innerlich Fortexistierende, also auch die Vorstellungen sind zugleich Kräfte; auf der anderen Seite gibt es keine allgemeinen Geisteskräfte, sondern jede mehr elementarische Geisteskraft ist auch von seiten ihres Bewußtseinsinhaltes durchaus individuell bestimmt, aber für den Erfolg der Ausbildung kommt es darauf an, welcher von beiden Charakteren überwiegt: das Überwiegen des Vorstellungscharakters begründet das Wissen. Demgegenüber wird durch Überwiegen des Kraftcharakters die geistige Tatkraft begründet.“ (Archiv I, 26ff.)

Die Bedeutung der von Beneke über diesen Punkt ausgesprochenen Sätze, die erst nach Behandlung der Ethik in voller Klarheit dargelegt werden können, scheint uns mehr noch als in den von Hummel aufgestellten an sich richtigen Unterschieden von Herbart darin zu liegen, daß er infolge seiner Gegnerschaft zu den intellektualistischen Psychologen und Pädagogen die Vorherrschaft der Erziehung vor dem Unterricht betont.

Schon aus den im vorigen gegebenen, nach der Fassung unseres Themas nur den Charakter von Andeutungen tragenden Ausführungen ergibt sich, daß die Psychologie Benekes für die Pädagogik sich im höchsten Grade fruchtbar erweist, so fruchtbar, daß man den Eindruck gewinnen könnte, als ob er die Macht der Erziehung überschätzte. So wendet denn auch Curtman in seinem „Lehrbuch der Erziehung“ (siebente revidierte Auflage 1866, I. Bd., S. 127) ein: „Wie sollte auch Gottes

Weisheit eine so gefährliche Macht in die Hände des Erwachsenen gelegt haben?“ und ein Zeitgenosse Benekes (cit. Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 20, Anm.) wirft ihm vor, daß der Erziehung „eine furchtbare Macht“ zugesprochen werde, „vielleicht furchtbarer noch als die des blinden Schicksals“.

Aber bei tieferem Eindringen in die Psychologie unseres Philosophen ergeben sich doch für die Pädagogik so erhebliche Schranken, daß wir die angeführten Urteile nicht als richtig anerkennen können.

Einmal muß schon die unendliche Menge der Urvermögen der Erziehung Schwierigkeiten machen. Indem sie ohne bestimmte Ordnung jeden sich darbietenden Reiz aufzunehmen streben, ist die Gefahr einer zerstückelten, bruchstückartigen Bildung der Seele naheliegend, die allerdings durch die Annahme der Verbindungen nach dem dritten und vierten Grundgesetze erheblich verringert wird.

Aber auch die Beschaffenheit der Urvermögen selbst setzt der Erziehung gewisse Schranken. So vorteilhaft für sie das dynamische Prinzip sich erwiesen, so bildet es doch andererseits auch ein erschwerendes Moment. Ist doch darin, daß „die Natur, mit der sie es zu tun hat, die vollkommenste ist: die reichste, die mannigfaltigste und namentlich diejenige, welche die höchste Selbsttätigkeit und Energie des Lebenstriebes entwickelt“ (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 11), eine doppelte Schwierigkeit begründet: einmal die Dauer ihrer Entwicklung und damit die Notwendigkeit einer langen, fortgesetzte Aufmerksamkeit erfordernden Erziehung; sodann aber das ununterbrochene Streben nach Entwicklung, welches bei der Unausführbarkeit einer fortwährenden Beaufsichtigung verbunden mit der Unmöglichkeit, alle die unendlich vielen äußeren Einwirkungen zu regeln, anderen, unkontrollierbaren Faktoren einen bedeutenden Einfluß zusichert. Wenn somit Beneke die lückenlose Fortbildung der seelischen und geistigen Kräfte verlangte, so erkennt er recht wohl, daß diese Forderung nur eine ideale, besonders für die Erziehung sein kann (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 29).

Die stärkste Schranke aber, welche sich jeder Pädagogik, die Angeborenes in der Seele bestehen läßt, entgegenstellen muß, ist die Annahme der ursprünglichen Bestimmtheit der Seelenvermögen: der verschiedenen Grade der Kräftigkeit, Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit. Diese entziehen sich der Einwirkung in hohem Maße. An sich muß sie der Pädagoge wie sie sind annehmen. Allerdings stehen auch diese seelischen Eigenschaften nicht ganz außerhalb der erziehlichen Beeinflussung. Zu-

nächst sind diese in negativer Form denkbar, indem etwaiges Übermaß z. B. der Reizbarkeit durch Einwirkungen von entgegengesetztem Charakter allmählich abgeschwächt wird. Außerdem aber ist es nach dem Gesetz der Ausgleichung nicht unmöglich, daß bei mangelhafter Anlage z. B. der Lebendigkeit der Urvermögen durch Verstärkung der übrigen Eigenschaften ein Überfließen von Kraft, von den an sich stark genug entwickelten auf die weniger ausgebildeten und somit eine Verstärkung dieser letzteren stattfindet (vgl. Pädagogisch-psychologische Abhandlungen S. 62 u. Lehrbuch der Psychologie S. 37).

Wir werden nach allem diesem Beneke im wesentlichen nicht Unrecht geben können, wenn er von seinem Standpunkte aus über die Bedeutung seiner Psychologie für die Pädagogik (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 36) sagt: „So zeigt sich denn freilich, ungeachtet für den ersten Anblick die Offenheit und Beweglichkeit der kindlichen Seele überaus günstige Verhältnisse darzubieten scheinen, die Macht der Erziehungskunst von mannigfachen Seiten her in unerwünschte Schranken eingeschlossen. Aber die durch diese Schranken entgegengestellten Hindernisse sind doch keineswegs von der Art, daß sie den Erzieher entmutigen oder ihm gar die Kunst verleiden sollten, welche die umfassendste Grundlage für die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechtes bildet. Benutzt er nur einsichtsvoll die Hilfsmittel, die ihm von der neugestalteten Psychologie für das Verständnis der kindlichen Entwicklung und die angemessene Rückwirkung dargeboten werden, so wird er dessen ungeachtet mit voller Sicherheit das von ihm gesteckte erhabene Ziel zu erreichen imstande sein.“

Die Art und Weise, wie Beneke seine Pädagogik aus seiner allerdings sehr hypothesenreichen Psychologie herleitet und die enge Verknüpfung beider Wissenschaften, die aus dem Bewußtsein der nahen Beziehungen zwischen beiden herrührt, macht seine Pädagogik besonders beachtenswert und fruchtbar. Zwar ist der Versuch dieser Verknüpfung nicht neu, schon im 18. Jahrhundert finden wir hiervon Beispiele: Condillac und Bonnet, Carl Philipp Moritz in seinem Erziehungsroman „Anton Reiser“, den auch Beneke des öfteren zitiert. Besonders aber hatte Niemeyer in seinen Beneke ebenfalls bekannten „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ ein Beispiel der Verknüpfung von Psychologie und Pädagogik gegeben. Auch Herbart hatte die „Umrisse pädago-

gischer Vorlesungen," in denen er zum ersten Male in geordneter Weise das System seiner Psychologie pädagogisch verwertet, bereits 1833 veröffentlicht und Beneke hatte sie bei Herausgabe seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre 1835/36 sicher zur Hand; aber bereits in seiner „Grundlegung zur Physik der Sitten" 1823 findet sich im 20. Brief eine „Übungs- und Heilkunde für die Sittlichkeit", in der auf Grund geordneter psychologischer Betrachtungen die Forderungen für die Erziehung zur Sittlichkeit gezogen wurden, die sich in seiner Pädagogik in ganz ähnlicher Weise wiederfinden. In seinem 1833 erschienenen Werke: „Die Philosophie in ihrem Verhältnis . . . ." bezeichnet es Beneke als selbstverständlich, daß die Pädagogik auf Psychologie zu begründen sei (S. 21). Es muß daher, ohne daß darum Herbarts Ruhm geschmälert wird, betont werden, daß in dieser von Beneke durchgeführten systematischen Verknüpfung einer bis ins kleinste ausgebildeten Psychologie mit der Pädagogik eine verdienstvolle, aus dem innersten Wesen der Anschauung Benekes sich ergebende Weiterbildung dieser Wissenschaft zu konstatieren ist.

Daneben aber muß sich bei einem Überblick über das bisher Dargelegte die Frage aufdrängen: Wird eine Pädagogik, die in der Weise, wie es bei Beneke der Fall ist, aus seiner Psychologie hervorwächst, Raum und Verständnis haben können für den normativen Charakter dieser Wissenschaft? Wird sie in dem emsigen Bestreben, die Seele des Zöglings bis ins kleinste zu zergliedern und daraus ihre Maßnahmen abzuleiten, nicht die Notwendigkeit hoher erhabener Zielpunkte, die dem Erzieher vor Augen schweben müssen, vergessen? Wird es ihr möglich sein, der Ethik den ihr zukommenden Platz anzuweisen oder ist es wirklich so, wie Rein sagt, daß ihr „jedes moralische Rückgrat" fehle? Die eingehende Antwort auf diese Frage wird sich uns von selbst geben, wenn wir nach einer Darlegung der Ethik Benekes dazu schreiten, das Verhältnis der Pädagogik dieses Mannes zu dieser Wissenschaft im einzelnen zu beleuchten.

II. Kapitel: Die Ethik.

A. Geschichtliche Orientierung.

Zum richtigen Verständnis der Eigenart der Moralphilosophie Benekes ist es notwendig, einen Überblick über die Entwicklung dieser philosophischen Disziplin in England zu bieten, weiterhin eine Darlegung der sittlichen Grundsätze Kants zu geben und schließlich kurz einzugehen auf die Ethik der deutschen „Gefühls- und Glaubensphilosophen" (Volkelt, Vorlesungen).

In England gab wie auch sonst in der Philosophie Bacon den Anstoß zu einer neuen Betrachtungsweise der Ethik. Indem er, im Gegensatz zur christlichen Moral, die Aufgabe der Moralphilosophie von der religiösen Betrachtung scheidet, fordert er für jene die Aufsuchung der Ursprünge und Motive des Sittlichen und deren Anwendung. Da er aber diese Quellen des Sittlichen lediglich in das Individuum verlegt, wird ihm die erste Aufgabe der Ethik eine psychologische, und damit ihre Methode die empirische. Beide Forderungen werden für die nachfolgende englische und schottische Moralphilosophie bestimmend. Als Kriterium für die Sittlichkeit einer Handlung findet Bacon den aus ihr entspringenden Nutzen und gibt damit seiner Ethik den utilitaristischen Zug, der ebenfalls der gesamten englischen Moralphilosophie anhaftet. Indem er ferner als sittlichen Zweck das Einzelwohl und das Gesamtwohl angibt, birgt er die Keime zu einer doppelten Entwicklung in sich, deren eine in der Forderung des individuellen Nutzens, die andere in der Richtung auf das universelle Wohl den Endzweck der Moral findet. Hobbes erkennt als einziges Motiv des sittlichen Handelns die Selbstliebe an, und findet das Sittengesetz in der richtigen Überlegung der nützlichen und schädlichen Folgen einer Handlung für das Individuum begründet. Damit legt er den Grund zu dem intellektualistischen Utilitarismus der Engländer. Diesen intellektualistischen Zug führt Cudworth ins Extrem weiter fort, ja sogar Locke läßt das letzte entscheidende Wort die

vernünftige Überlegung sprechen, auch bei Bentham bleibt das sittliche Handeln im letzten Grunde verursacht durch Reflexion. Aber es mußte klar werden, daß das Sittliche aus rein egoistischen Motiven und losgelöst von dem Trieb- und Gefühlsartigen im Menschen unmöglich erklärbar sei. So versucht Hartley in tiefgehender psychologischer Untersuchung aus der Assoziation der Lustgefühle und den mit ihnen verbundenen Objekten die Umbildung der egoistischen Motive in altruistische darzustellen. Shaftesbury begründet das Sittliche auf Affekte und Neigungen. Es erscheint ihm erfüllt, in der Harmonie zwischen den egoistischen und sozialen Affekten.

In noch erweitertem Sinne macht sich unter besonderer Hervorhebung der sozialen Triebe Hutcheson die Gefühlsgrundlage für die Ethik zu eigen. Die vernünftige Entscheidung spielt bei ihm nur eine sekundäre Rolle. Bestimmend für die Sittlichkeit einer Handlung ist ihm das Vorhandensein der „Sympathie", der „reinen uninteressierten Liebe". Das Übergewicht der altruistischen über die egoistischen Triebe entsteht lediglich durch den Affekt der Billigung, einen besonderen angeborenen Sinn, nicht aber durch irgendwelche Reflexion über die Nützlichkeit. Dieser einseitigen Übersteigerung des altruistischen Prinzipes gegenüber geht Hume auf die harmonische Vereinigung sozialer und individualer Gefühle Shaftesburys zurück. Auch er findet allerdings den Unterschied der sittlichen Affekte von den natürlichen wie Hutcheson in der Sympathie. Aber dieser Begriff gewinnt bei ihm eine andere vertieftere Bedeutung. Wurde bei Hutcheson die Überlegung fast gänzlich ausgeschaltet und die Präponderanz der sittlichen Triebe infolge des angeborenen, doch in diesem Sinne recht zweifelhaften Affektes des Wohlwollens begründet, so geht Hume tiefer, indem er annimmt, daß wir uns bei Beurteilung einer Handlung in die Seele der durch diese Betroffenen hineinversetzen und die Wirkung auf diese — sie besteht wie bei Hartley in den Lust- und Unlustgefühlen — ohne Rücksicht auf den uns selbst dadurch entstehenden Nutzen oder Schaden in uns durch Nachdenken nachbilden. Diese Beurteilung fremder Handlungen gibt uns dann den Maßstab für die Sittlichkeit oder Unsittlichkeit unserer eigenen. Den Humeschen Gedanken von der Sympathie führt Adam Smith weiter aus. Er findet in der Sympathie eine objektive und eine subjektive Seite: in objektiver Beziehung müssen wir uns, wie Hume angibt, in die Seele des Betroffenen hineinversetzen. Indem wir aber — hierin geht Smith über Hume hinaus — diese Kriterien, die wir

der fremden Handlung gegenüber anwandten, uns selbst gegenüber gebrauchen, bildet sich in uns allmählich die Fähigkeit, uns selbst als völlig gleichgültiger objektiver Beobachter gegenüber zu stehen, dessen Urteil unsere Handlung bestimmt. Diese objektive Seite der Sympathie allein aber würde zur Begründung der Sittlichkeit nicht genügen. Die von uns beobachteten Wirkungen einer Handlung, können ja rein zufällig in der Seele des davon Betroffenen Lustgefühle auslösen, die von dem Handelnden gar nicht beabsichtigt waren. Zur absolut sicheren Beurteilung der Sittlichkeit einer Handlung gehört also als subjektive Seite der Sympathie die Versenkung in die Seele des Handelnden, die Beurteilung seiner Motive. Mit dieser Auffassung wird wiederum den Motiven der Handlung für deren sittliche Bewertung eine größere Bedeutung beigelegt.

Wie Bacon gibt auch Bentham seiner Ethik durch Betonung des Gemeinwohls eine universalistische Tendenz. Da aber dieses Gesamtwohl als „das größtmögliche Wohl der größtmöglichen Zahl" definiert wird, bleibt für seine Betrachtungsweise der Individualismus die Grundlage. Indem er bei dem Versuch einer Klassifikation der Lust- und Unlustaffekte dem Reichtum eine hervorragende Stellung anweist, und die äußeren Güter als Mittel zur Erreichung der inneren annimmt, steigert er aufs höchste den Utilitarismus, der aber durch die Aufstellung des Prinzipes der Maximation der Glückseligkeit eine spezifische Ausgestaltung erhält. Durch diese Annahme bleiben auch bei ihm Lust und Unlust nicht nur Zwecke des sittlichen Handelns, sondern werden zugleich zu Motiven für dasselbe. Zu Hobbes zurückkehrend, verlegt Bentham die eigentliche Grundlage des Handelns in den Egoismus, von dem sich der Mensch lediglich durch die Überzeugung der Nützlichkeit seiner Uneigennützigkeit allmählich entferne.

So stellt sich uns die englische Moralphilosophie als eine Ethik dar, deren Versuch einer analytisch empirischen Methode auf psychologischer Grundlage bemerkenswert ist. Sie läßt sich den Motiven nach als Reflexions- und als Gefühlsmoral, nach dem Objekt als Individualismus und (individuell bedingter) Universalismus, nach dem Zweck als Utilitarismus (Eudämonismus) charakterisieren (vgl. besonders Wundt: Ethik, Jodl: Geschichte der Ethik und die unten angeführten Werke).

In Deutschland hatte die Ethik zwar an die englische Moralphilosophie angeknüpft, aber einen von dieser verschiedenen Weg eingeschlagen. Die Gedanken Kants sind es, welche einen ausschlaggebenden Einfluß gewannen, und auf welche

wir schon deshalb eingehen müssen, weil sie auf Beneke einesteils einen erheblichen Einfluß ausübten, anderenteils aber ihn zu heftigstem Widerspruche anregten.

Kants gesamte Sittenlehre ist ein Protest gegen die von den Engländern angewandte empirische Betrachtungsweise ethischer Probleme, die in dem Sittlichen eine unserer Erfahrungserkenntnis völlig zugängliche natürliche Entwicklung erblickt. Ihm erscheint das Sittliche als eine der intelligiblen Natur des Menschen angehörige transzendente Entwicklung, ein Produkt einer übersinnlichen Welt und wird somit als unabhängig von der theoretischen Vernunft in das Gebiet der praktischen verlegt. Darum kann es weder in der äußeren Handlungsweise begründet sein noch in den ursprünglichen Neigungen, sondern lediglich im innersten Wesen des Menschen, im guten Willen. Der Wille aber als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit gehört der intelligiblen Natur des Menschen an, ist frei von aller Kausalität, autonom. Indem so Kant in den Mittelpunkt seines Moralsystems die Autonomie des Willens stellt, tritt er in schärfsten Gegensatz zu allem Determinismus. Die Autonomie des Willens bedeutet, daß der Wille sich selbst allein Gesetze vorschreiben kann. Aus seiner Einheitlichkeit und intelligiblen Natur ergibt sich für Kant die notwendige Annahme der Möglichkeit auch nur eines von aller Erfahrung freien, aprioristischen und rein formalen (von allem materialen Inhalte freien) Sittengesetzes.[1]) Dieses Sittengesetz ist die unbedingt verpflichtende Ursache aller Moralität, lediglich das Handeln nach diesem kategorischen Imperativ erscheint als dem transzendenten Charakter des Moralischen entsprechend.

Mit dieser scharfen Betonung des Pflichtmäßigen der sittlichen Handlung möchte Kant alle eudämonistischen Begründungen des Moralischen unmöglich machen. Nicht irgendwelche Hoffnungen oder Befürchtungen sollen für die menschlichen Handlungen bestimmend sein, sondern die Achtung vor dem Gesetze selbst, lediglich die Gesinnung des Handelnden macht die Moralität einer Handlung aus, eine Berücksichtigung der äußeren Erfolge bestimmt nur ihre Legalität.

Die Ausschließung aller Neigungen von der Beurteilung der sittlichen Handlungen hat ihren Grund in der pessimistischen Anschauung Kants, die er im Gegensatz zum Optimismus Shaftesburys entwickelt. Allerdings sind auch für ihn die Neigungen an sich sittlich indifferent, sie können höchstens,

[1]) „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne".

wenn sie das Übergewicht erlangen über die Achtung vor dem Gesetz, Unsittlichkeit hervorrufen. Ja sie bilden insofern einen notwendigen Bestandteil des Sittlichen, als sich im Kampf mit ihnen erst die wahre Sittlichkeit beweist. Aber Kant nimmt an, daß der Natur des Menschen, wie das Sittengesetz, so auch ein radikales Böses eigentümlich sei, gegenüber welchem das Sittliche in stetem Kampfe sich durchsetzen muß.

Kants Ethik tritt somit in scharfen Gegensatz zur englischen Moralphilosophie in der Verweisung des Sittlichen aus der empirischen Welt in die intelligible und der damit verbundenen Verwerfung jeder empirisch-psychologischen Begründung, in der Abweisung aller materialen Prinzipien; er gibt seiner Moralphilosophie einen normativen Charakter durch die Aufstellung seines kategorischen Imperativs, durch die er alle eudämonistischen Prinzipien von der Ethik ausschließen möchte; schließlich erhält seine Moralphilosophie einen pessimistischen Zug durch die Annahme eines radikalen Bösen, die sie in nächste Nähe zur christlichen Dogmatik rückt. Ihrer Grundlage nach erscheint sie rationalistisch und intuitiv zugleich: rationalistisch, indem sie die Entscheidung nach der praktischen Vernunft, nach allgemein gültigen Grundsätzen fordert, intuitiv in dem unmittelbaren, aprioristischen Charakter des kategorischen Imperativs.

Zwei ethische Richtungen knüpfen an diese Gedanken Kants an, von denen die eine — die der Gefühls- und Glaubensphilosophie — im wesentlichen im Gegensatz zu Kants sich entwickelnd und darum in ihrer Zeit geringere Beachtung findend, gerade für unsere Betrachtung einer ausführlicheren Darstellung wegen ihres Einflusses auf Beneke bedarf, während die andere, die Ethik der nachkantischen großen spekulativen Idealisten im Verhältnis zu ihrem größeren Einflusse auf ihre Zeit hier nur kurz berührt zu werden braucht.

Die Ethik der Gefühls- und Glaubensphilosophie stand wie ihre Psychologie unter dem Einflusse der Genieperiode der deutschen Dichtung. Das Individuum mit seinem Fühlen und Wollen, seiner Sittlichkeit und seinen subjektiven Stimmungen, seinem Streben und Hoffen stand ihr im Brennpunkt des Interesses. Nicht Gesetze in starrer, einschränkender Form, sondern die ausgeprägte Individualität war die Norm für jede Beurteilung. Eine solche Anschauungsweise konnte sich unmöglich befriedigt fühlen von der abstrakten Pflichtenmoral Kants, die in keinem Zusammenhange stand mit dem warmen Pulsschlag des täglichen Erlebnisses, die keinen Sinn hatte für den Wert des Innerlichsten und Ureigensten der Seele,

die die Menschennatur in zwei unverbindbare Teile zerriß, und die unendliche Fülle tief innerlichsten mächtig sich geltend machenden Trieblebens bannen wollte in das starre Gerippe eines logischen Gesetzes. Mit begeisterter Erregung nahmen Fr. H. Jacobi, Hamann, Herder und Jean Paul (auch der junge Goethe mag erwähnt werden), den Kampf gegen diese Moral auf. Besonders Jacobi ragt durch seinen scharfen Widerspruch gegen Kant und zugleich den Versuch einer positiven Gestaltung seiner ethischen Grundsätze hervor. Das Sittliche ist nach diesem Philosophen keineswegs ein Transzendentes, sondern im Gegenteil etwas der menschlichen Natur Eigentümliches, denn diese erscheint ihm wie Rousseau als durchaus gut. Die natürlichen Triebe sind die sittlichen und „eine vollständige Lehre von unseren Begierden, das Wort Begierde in seinem weitesten Sinne genommen, würde zugleich die beste Moral sein." Infolge dieser naturalistisch-optimistischen Auffassung kann selbstverständlich die Reflexion und damit die Berücksichtigung eines Gesetzes nicht das dem Sittlichen Ursprüngliche sein, die Grundlage aller Moralität ist das Gefühl. Damit knüpft Jacobi wieder an die Auffassung der englischen Gefühlsmoralisten an. Das sittliche Handeln geschieht gewöhnlich unbewußt, intuitiv: „Sind doch alle Tugenden eine freie Gabe des Schöpfers, unmittelbare Triebe. — Keine die nicht da war, ehe sie Namen hatte und Vorschrift". Das Individuum gibt der Moral ihren Inhalt, nicht ein allgemeines, alles gleichmachendes, keine Ausnahmen zulassendes Sittengesetz. Jacobi spricht von „moralischen Genies," „Das Genie gibt der Kunst die Regel, aber nicht nur der Kunst des Schönen, sondern auch der Kunst des Guten". Allerdings geht Jacobi dabei nicht so weit wie vielleicht ein Heinse, daß er alles sittliche Handeln aus Prinzipien verwerfen würde. „Es ist töricht, auf einen Menschen zu bauen, der nur ein Gemüt, sei es auch das vortrefflichste, aber keine dies Gemüt ordnende und ihn selbst beherrschende Grundsätze hat." Jacobi erkennt die Notwendigkeit regulierender sittlicher Normen an: aber die Sittlichkeit liegt ihm nicht in deren Befolgung im Gegensatz zu den natürlichen Trieben, sondern im Gegenteil in der reinen Entwicklung der menschlichen Natur. Darum muß er auch die von Kant proklamierte absolute Willensfreiheit bestreiten: „Kein Mensch auf Erden kann seine Neigungen durch einen bloßen innerlichen Entschluß verändern," wohl aber vertritt er mit Entschiedenheit die sittliche Freiheit, die uns instand setzt, unabhängig von jedem äußeren und inneren Einfluß unserem Willen gemäß,

so wie er sich nun einmal entwickelt hat, zu handeln. Auch an dem Eudämonismus knüpft dieser Philosoph wieder an: dem Sittlichen ist die Tugend höchste Wollust, die gereinigte Liebe des Angenehmen.

In ähnlicher Weise begründen auch der junge Herbart, Jean Paul und Pestalozzi (letzterer allerdings mit starker Annäherung an den Dualismus Kants mit Anerkennung der absoluten Willensfreiheit und der Begründung des Religiösen auf das Sittliche), die Moral auf das Gefühl.

So zeigt diese ganze ethische Richtung das Bestreben, dem von Kant nur wenig in seiner hohen Bedeutung erkannten Gefühls- und Triebleben den ihm für die Sittlichkeit zukommenden Platz zu sichern, anknüpfend an die allerdings nach der anderen Richtung einseitigen Auffassungen Rousseaus, in gewisser Verbindung mit der englischen Moralphilosophie und ehrlich bestrebt, die großen Gedanken Kants nach Gebühr zu verwenden. Aber wie die poetische Richtung des Sturmes und Dranges, so fanden auch diese noch dazu wenig systematisch dargebotenen ethischen Anschauungen in ihrer Zeit geringen Anklang. Einmal hatten die Kantischen Gedankengänge zu mächtig aufrüttelnd gerade in moralischer Beziehung gewirkt und hielten noch die Gemüter in Bann, andererseits erdrückten die als die wahren Fortbildner Kantscher Ideen auftretenden spekulativen Philosophen auch in der Moralphilosophie jede andere Meinung.

Auch bei diesen war der Ausgangspunkt das Bestreben der Überbrückung des von Kant eröffneten Dualismus zwischen Sinnlichkeit und Sittlichkeit. In Fichtes ethischer Philosophie wird der von der Vernunft beherrschte Wille zum Weltprinzip. In seinem aufs Höchste gesteigerten ethischen Idealismus ist für das Natürliche kaum ein Platz, es erscheint lediglich als Mittel für ethische Zwecke. In streng deduktivem Wege übersteigert er alle Gedanken ins Absolute. Für unsere Zwecke ist es von Bedeutung, daß die Ethik Fichtes durchaus sozialer Natur ist, in dem Gedanken der Menschheitserziehung sowie der teleologischen Anschauung von dem Fortschritt des Guten innerhalb der Menschheitsentwicklung gipfelt.

Die nachfolgenden „Weiterbildner“ Kants entfernen sich von seinen Gedanken immer mehr. Immer kühner wuchert die Spekulation empor, in Schellings Identitätsphilosophie war für ethische Betrachtungen wenig Platz, in seinem Alter beherrschten ihn durchaus mystische Vorstellungen; Hegels intellektualistischer Anschauungsweise wurde das Sittliche zu einer Folge der allmächtigen Entwicklung des Geistes. Nur

einer aus der Reihe dieser Denker ist für die Ethik von größerer Bedeutung und ihn gerade nennt Beneke mit besonderer Vorliebe seinen Lehrer: Schleiermacher. Das Verdienst dieses Mannes ist es, auf die Bedeutung der objektiven Werte für die Ethik hingewiesen und diese Wissenschaft zu einer Güterlehre ausgestaltet zu haben. Damit treten die Begriffe der Tugend und der Pflicht zurück hinter dem Begriff der Güter. So zeichnet sich seine Ethik durch ihre umfassende Menschlichkeit vor den abstrakten, eng begrenzten Systemen Kants und Fichtes in vieler Beziehung aus.

Auch Herbart hatte zu der Zeit, als Benekes ethische Erstlingsschrift erschien, sich auf diesem wissenschaftlichen Gebiete bereits betätigt. In schroffem Gegensatz zum Eudämonismus begründet er die Sittlichkeit lediglich auf die Form des Willens, über welche als Werturteile Billigung oder Mißbilligung (Gefallen oder Mißfallen) entscheiden. Damit gewinnt Herbarts Ethik einen ästhetischen Charakter. Er findet als Grundurteile, unter die sich die übrigen subsumieren lassen, 5 praktische Ideen: Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit, innere Freiheit. Für das Hervortreten dieser Ideen hat die Pädagogik Sorge zu tragen, die damit in allerengster Beziehung zur Ethik tritt.

Es war nicht zu umgehen, der Darstellung der Ethik Benekes eine ausführlichere historische Übersicht vorauszuschicken, weil unser Philosoph zwischen allen diesen Richtungen mitten inne steht, und, ohne einer von ihnen direkt anzugehören, doch aus jeder das ihm richtig und passend Erscheinende verwertete und in Verbindung mit seinen eigenen Ideen zu einem Ganzen verschmolz, in dem uns viele der dargelegten Gedanken in origineller Fassung wieder begegnen werden.

B. Darstellung.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, in diesem Kapitel eine vollständige Darstellung des ethischen Systems Benekes zu geben. Das würde das Thema einer gesonderten, umfangreichen Abhandlung sein. Außerdem haben wir in der Geschichte der Philosophie von Überweg-Heinze, der Geschichte der Ethik von Fr. Jodl und der Dissertation von Kühn so umfangreiche und umfassende Darstellungen gerade der ethischen Ansichten Benekes, daß wir uns nicht schmeicheln, zur Kenntnis

derselben etwas wesentlich Neues vorbringen zu können. Wir müssen uns vielmehr damit begnügen, in mehreren Abschnitten unter allgemeineren Gesichtspunkten das Charakteristische der moralphilosophischen Auffassungen unseres Denkers, soweit sie für seine Pädagogik in Betracht kommen oder kommen müßten, hervorzuheben.

1. Der Naturalismus.

„Die Natur begreift alles, was in der Zeit ist, die Zeit aber ist die notwendige Bedingung alles menschlichen Vorstellens und Denkens, also denkt der Mensch nur Natürliches und muß selbst das natürlich denken, was er über die Grenzen der ihm bekannten Natur hinausversetzt. Nun aber ist unstreitig Sittlichkeit ebensowohl als Unsittlichkeit in der Zeit und also ein Glied in der Reihe der Naturbegebenheiten" (Grundleg. z. Phys. d. Sitten, S. 67), „auch der sittliche Charakter entwickelt sich zufolge strenger Naturnotwendigkeit" (ebenda, S. 266). Mit diesen Sätzen seiner ethischen Erstlingsschrift tritt Beneke in bewußten Gegensatz zu den oben geschilderten Ansichten Kants von der intelligiblen Natur des Sittlichen und nimmt Partei für die Auffassung vom Sittlichen, wie wir sie einmal bei den englischen und schottischen, andererseits bei den meisten deutschen Gefühlsphilosophen fanden. Wie diese kann er sich nicht dazu verstehen, in dem Sittlichen etwas der rein menschlichen Natur Fremdes zu erblicken, es kündigt sich „unserm Bewußtsein . . . als ein uns ursprünglich Eigenes, ja aus dem innersten Wesen der menschlichen Natur Hervorgewachsenes und dasselbe Aussprechendes an" (Grundlinien der Sittenlehre I, 92 ff.). Auch das Sittengesetz ist uns lediglich „als ein Glied der Erscheinungswelt oder der geistigen Naturentwicklung gegeben" (ebenda, S. 93). Infolge dieser im Anschluß an Jacobi — dessen Einfluß auf Benekes Ethik überhaupt sehr hoch eingeschätzt werden muß — gewonnenen naturalistischen Anschauungen konnte unser Philosoph ebenso wenig die Trennung zwischen den Neigungen und dem Sittlichen, wie sie Kant gefordert hatte, anerkennen. Ihm ist die aus lebendigen Empfindungen und Trieben heraus erfolgende sittliche Handlung ebensoviel wert als die lediglich nach dem Imperativ des Sittengesetzes und im Gegensatz zu den natürlichen Regungen erfolgende; ja weil sie die ursprünglichere, lebendigere ist, erscheint sie ihm sogar als die höhere im Vergleich mit der rein aus Achtung vor dem Gesetz ausgeführten. Der von Kant geforderte Kampf der Pflicht gegen

die Neigung ist ihm ein Zeugnis von dem Vorhandensein eines Unsittlichen. „Wo das Sittliche entschieden und rein begründet ist, . . . da wird es alles Übrige unmittelbar und ohne Aufenthalt zu seinem Dienste in Bewegung setzen," es ist „für die vollkommene moralische Ausbildung wesentlich, daß wir ohne allen Kampf und aus unserer ganzen Seele heraus dem Sittlichen gemäß handeln". (Grundlinien der Sittenlehre I, 95 ff.) So bedeutet das Sittliche für Beneke — man wird in diesem Punkte an die Schillersche Ausgestaltung der Ethik, an das Ideal der schönen Sittlichkeit erinnert (s. u. Idealmensch) — nichts anderes, „als eine höhere edlere, reinere Entwicklung der geistigen Natur des Menschen." (Grundlinien der Sittenlehre I, 98).

Mit diesen Annahmen erwächst für die Ethik die Möglichkeit und damit die Aufgabe, der natürlichen Entwicklung des Sittlichen im Menschen nachzugehen, um aus der so auf psychologische Weise gewonnenen Erkenntnis der Ursprünge des Moralischen eine der menschlichen Natur entsprechende Lehre vom Sittlichen aufbauen zu können. So führt der Naturalismus Benekes mit Notwendigkeit zur Forderung der psychologischen Analyse des Sittlichen als Grundlage der Ethik, während ihr im Anschluß an den psychologischen Entwicklungsgedanken die Aufgabe erwächst, durch genetische Betrachtungen, „die Entstehung des Sittengesetzes aus den Urtätigkeiten so vollständig als möglich darzustellen". (Grundl. z. Physik d. Sitten, S. 57.) Nicht vom Standpunkt eines von aller Erfahrung unabhängigen, einer höheren Welt angehörenden kategorischen Imperativs aus, sondern im engsten Zusammenhange mit den Erfahrungen des seelischen Lebens — „meine Sittenlehre ist eine rein menschliche" (Grundl. z. Phys. d. Sitten, S. 220) — mußte sie dieser Aufgabe gerecht zu werden versuchen.

Wenn wir jedoch die Ansichten Benekes als naturalistische bezeichnen, so ist das nicht in dem Sinne zu verstehen, wie man etwa bei Rousseau von Naturalismus redet. Überhaupt weiß sich Beneke, bei aller Förderung, die er von Rousseaus Ideen erhalten hat (siehe besonders die Pädagogik) von den Übersteigerungen des radikalen Denkers frei zu halten. So ist er auch nicht wie Rousseau der Ansicht, daß der Mensch von Natur aus gut, nur die falsche Kultur es sei, die das Böse und Unsittliche hervorrufe. An sich, sagt Beneke, ist der Mensch sittlich indifferent, seine Neigungen sind weder gut noch böse, aus ihrer fehlerfreien Entwicklung entsteht das Sittliche, dieses ist in ihnen zwar nicht präformiert, aber prädeterminiert. Damit erhält sein Naturalismus einen opti-

mistischen Zug und nähert sich der Anschauungsweise Jacobis noch mehr. Während aber die meisten naturalistischen Moralphilosophen mit der Behauptung der Natürlichkeit des Sittlichen die Aufgabe der Ethik lediglich in einem deskriptiven Verfahren erblicken, sucht Beneke in der richtigen Erkenntnis, daß die Sittenlehre der regelnden Normen doch nicht entbehren könne, ein Kompromiß zu schaffen zwischen dieser moralphilosophischen Richtung und denjenigen, welche von einem idealen Prinzipe aus die ethischen Fragen regeln. Er erkennt im Gegensatze zu Rousseau die Notwendigkeit solcher Normen an; aber er betont gegenüber dem spekulativen Idealismus, daß dieses Ideal nur dann für die Ethik wertvoll sein könne, wenn es im Anschluß an die moralische Natur des Menschen gefunden werde. Auch die sittliche Norm erscheint als eine durchaus natürliche Entwicklung (s. u. Abschnitt 5.)

In konsequenter Weise führt Beneke wie die englischen Moralphilosophen diesen Gedanken des psychologischen Naturalismus in seiner Ethik durch. Indem er damit die Psychologie nicht nur zur grundlegenden, sondern sogar zur leitenden Wissenschaft für seine Moralphilosophie erhebt, zeigt sich auch bei ihm der Mangel, den besonders unser jetzt historisch gewaltig beeinflußter Sinn mächtig empfindet, der Mangel der Beachtung der allmählichen Entwicklung des Sittlichen im Laufe der Geschichte (s. Jodl, a. a. O., Bd. II, S. 257). Beneke nähert sich in dieser Beziehung geradezu — allerdings von ganz konträren Gesichtspunkten aus — der aller historischen Betrachtung abholden Auffassungsweise Fichtes. „Für die Begründung . . . . . der Sittlichkeit . . . will ich wissen, was unter jedem Volke, zu allen Zeiten, unter allen Umständen usw. sittlich ist; was als solches gelten mußte für alle Menschen, die je gelebt haben und gelten wird, für alle, die in irgend einer Zukunft leben werden; und dies muß ich, insofern ich Mensch bin, vollständig in mir selbst finden können.“ (Die Philosophie in ihrem Verhältnis . . . . 71.) Die Allgemeingültigkeit des Sittlichen geht für Beneke also lediglich aus seinen gleichen psychologischen Grundfaktoren hervor. (s. u. unter 5.) Das Fehlen des kulturgeschichtlichen Zuges muß umsomehr Wunder nehmen, als es Beneke nicht wie Fichte an historischem Verständnis fehlte, als er Herders Schriften kannte und als in seiner Pädagogik die Bedeutung der geschichtlichen Überlieferung und Entwicklung sowohl für die geistige als die moralische Bildung anerkannt ist. Der Hauptgrund für diesen Mangel liegt eben in dem psychologischen

Naturalismus Benekes, der das Sittliche lediglich als eine natürliche Entwicklung der jedem Menschen eigenen seelischen Triebe erscheinen läßt. Allerdings fehlt dieser historische Zug nicht ganz. Gramzow (a. a. O., S. 130) findet ihn mit Recht in der Würdigung der „verschiedenen Lebensverhältnisse und der verschiedenen Umstände und Zeiten in materialer Beziehung."

2. Der emotionale Charakter der Ethik.

In der Frage nach dem Erkenntnisquell des Moralischen mußte Beneke von vornherein eine schroff ablehnende Haltung gegenüber den ethischen Lehren einnehmen, die ihn in einem angeborenen moralischen Sinne oder der angeborenen Vernunft suchten. Mit der Verneinung des Angeborenseins der klassifikatorischen Vermögen überhaupt, konnten auch die moralischen Vermögen nicht als ursprüngliche Bestandteile der Seele anerkannt werden. So bleiben als Prinzipien für das Moralische nur die Vorstellungen oder das Gefühl. Beneke entscheidet sich für das Letztere. Nach dem, was sich uns bei der Betrachtung von Benekes Psychologie über dessen Stellung zum Intellektualismus darstellte, kann uns das nicht Wunder nehmen (s. auch den nächsten Abschnitt). Auch für diese Ansicht, mit der sich Beneke besonders stark an Shaftesbury nähert, hat er bedeutende Impulse von Jacobi erhalten, dessen „Heldenmut", mit dem er „die große Versöhnung gestiftet habe zwischen der Philosophie und dem Gemütsleben, dem eigentlichen menschlichen Leben", er als ein Verdienst preist, „welches Deutschland, ja welches die ganze gebildete Menschheit nicht genug ihm danken kann." (Psychologische Skizzen I, 320.)

So erscheint es Beneke als Grundsatz, „daß wir des Sittlichen und Unsittlichen ursprünglich durch die Gefühle bewußt werden und alles Wissen über sie von diesen abgeleitet ist" (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 79ff.) „Um dies Gefühl wissenschaftlich zu rechtfertigen, müssen wir es freilich zergliedern in die einzelnen Antriebe der vorgestellten Seelenstimmung und diese einzelnen wieder fühlen als rein der Wertgebung angehörig oder gestört durch die Einmischung einer übermäßigen Strebung. Aber über das Fühlen hinaus . . . kommen wir in keinem Falle" (ebenda, S. 279).

Aus den Gefühlen entwickeln sich durch öftere Wiederholungen und durch Abstraktionen Begriffe, Urteile, und als vollkommenste Bildung die moralische oder praktische Ver-

nunft, welche also nicht wie bei Kant den „Anfangspunkt, sondern vielmehr den Endpunkt der moralischen Entwicklung bildet“ (Grundlinien der Sittenlehre, I, 343).

Wenn Beneke somit als Ausgangspunkt des Sittlichen das Gefühl bestimmt, so hütet er sich wohl vor einer Unterschätzung der sittlichen Grundsätze, wie sie sich z. B. bei Rousseau findet. Allerdings können diese nicht zur Erzeugung des Moralischen bei gänzlicher Abwesenheit sittlicher Gefühle dienen, denn sie haben sie ja zur Voraussetzung. Sie können also höchstens verstärkend und weckend auf schon gebildete moralische Anlagen wirken. Eine große Bedeutung steht ihnen dagegen zu, „in Hinsicht ihrer eigenen Bewußtwerdung und Erhaltung im Bewußtsein“ (Grundlinien der Sittenlehre, I, 151). Infolge dieser Eigenschaft ist ihre Erweckung zum Bewußtsein eine besonders leichte und ihr Widerstand gegen etwaige unmoralische Bildungen besonders stark und andauernd. Ihre höchste Macht aber liegt in der Unterdrückung solcher unmoralischer Antriebe dadurch, daß sie ihr Bewußtwerden verhindern.

So wird sich das sittliche Handeln aus „frischen Trieben und aus Lust am Guten“ nur unter den „gewöhnlichen Umständen“, bei schwierigeren Lagen das Handeln nach sittlichen Grundsätzen als notwendig herausstellen (Grundlinien der Sittenlehre, I, 353).

Wundt hebt bei der Kritik der emotionalen Richtung der englischen Moralphilosophie mit Recht hervor, daß die Berufung auf ein unmittelbares Gefühl die Frage nach den Motiven des Gefühles unbeantwortet lasse (Ethik, S. 338). Dieser Vorwurf würde also auch Benekes Ethik treffen. Aber dieser Philosoph war sich dessen wohl bewußt, er sieht als die Grundlagen der moralischen Gefühle die Schätzungen und Strebungen („Steigerungen“ und Herabstimmungen“, die ihren Grund in der Prädetermination der Güter und Übel haben: siehe die fünf praktischen Kategorien unter Abschnitt 5) an, welche also die eigentliche Grundwurzel des Sittlichen bilden (Grundlinien der Sittenlehre, I, 346). Hiermit geht Beneke tiefer als sein Vorgänger Jacobi, tiefer auch als die englischen Moralphilosophen.

3. Stellung zum Utilitarismus und Eudämonismus.

Der Utilitarismus betrachtet das Sittliche im wesentlichen unter dem Gesichtspunkte der aus den Handlungen hervorgehenden Folgen. Beneke knüpft an diese Betrachtungsweise

an, aber sein Standpunkt ist ein wesentlich veränderter. Er betont mit Recht, daß wir in den Folgen „nicht die Sache selbst“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 11 ff.) haben, selbst wenn wir den höchsten und umfassendsten Zweck, „die Förderung des gesamten menschlichen Geschlechtes in allen, auch den erhabensten Interessen“ zugrunde legten. Denn selbst damit haben wir keinen absolut sicheren Maßstab für die sittliche Beurteilung gefunden, selbst der höchste Zweck kann aus niederen Motiven heraus erstrebt werden. So stellt sich Beneke auf die Seite Kants, wenn dieser lediglich in der Gesinnung ein brauchbares Prinzip für die Beurteilung des Sittlichen sieht. Im Gegensatz zu den utilitaristischen Richtungen hebt Beneke mit vollstem Nachdruck hervor, daß wir eine Handlung moralisch gut nicht deshalb nennen, „weil daraus etwas Gutes hervorgegangen ist, sondern weil sie selbst aus einem inneren Guten hervorgegangen ist, oder weil der Handelnde das Gute gewollt hat“. Wenn damit Beneke den schroffen Utilitarismus, wie er sich etwa bei einem Bentham findet, verwirft, so erkennt er andererseits das Berechtigte in dieser Richtung an. Er geht nicht so weit wie Kant, welcher mit der Verwerfung der Zwecke als Prinzipien des Sittlichen auch alle materialen Prinzipien überhaupt aus dem Sittlichen entfernt wissen wollte. Die Unmöglichkeit der Erfüllung dieser Forderung ergab sich mit schlagender Gewißheit aus Kants eigener Entgleisung. Auch Adam Smiths Begründung der Moralität auf die Sympathie des unparteiischen Zuschauers weist Beneke zurück, weil sie einmal einen Maßstab vermissen läßt, aus dem in jedem Falle die Parteilichkeit oder Unparteilichkeit des Zuschauers mit Notwendigkeit sich ergebe, andererseits diese Begründung auf der nicht immer zutreffenden psychologischen Voraussetzung beruhe, daß der Mensch fremde Verhältnisse leidenschaftsloser beurteile als seine eigenen. So ergibt sich für Beneke die Forderung, eine Sittenlehre zu entwickeln, die einmal rein auf die Gesinnung als die Grundmaxime des Sittlichen begründet ist, andererseits aber auch den materialen Prinzipien den ihnen zukommenden Platz sichert.

Bei der Verwerfung der letzteren war im Grunde immer eine mehr oder weniger grobe Auffassung derselben lediglich als der „physischen Güter“ die Ursache gewesen. Beneke weist diese Auffassung als viel zu eng zurück. Die Bezeichnung „Güter, materiale Prinzipien“ will er ebensowohl ausgedehnt haben „auf das Intellektuelle, Moralische, Religiöse“ (Grundlinien der Sittenlehre, I, 223), auf das Ästhetische (ebenda, S. 59).

Mit dieser weiten Auslegung des Güterbegriffs rückt Beneke in größte Nähe zu Schleiermacher und der neuesten Ethik. — Eine Ethik, die alle diese Prinzipien aus sich entfernen will, gelangt notwendig, wie es bei der von Kant begründeten war, zur „Leerheit“ und „Unfruchtbarkeit“ zur „Willkür der Bestimmungen“, sie vermag nicht anzugeben, wonach der Wert der inneren Gesinnungen, Dispositionen, welche der eigentliche Gegenstand sittlicher Beurteilung sind, bemessen werde. (Jodl, a. a. O., 255). Die Frage nach den Zwecken läßt sich aus der Ethik nicht ausscheiden, aber sie lautet nicht auf die Zwecke der Handlungen, sondern auf die Zwecke der Motive: „Wie werden in dieser oder jener Seele gewisse Steigerungen, welche diesen bestimmten Wert auf der Stufenleiter besitzen, geschätzt oder gewollt?“ (ebenda, S. 256). „In der auf Güter und Übel gerichteten Beurteilung werden die Dinge und deren Eindrücke geschätzt, in der moralischen Beurteilung Gemüts- und Willensbeschaffenheiten; aber die Gemüts- und Willensbeschaffenheiten enthalten ja doch selbst wieder Schätzungen der Dinge und ihrer Eindrücke, und werden moralisch geschätzt in Beziehung darauf, ob sie den Wert der Dinge und ihre Eindrücke richtig und unrichtig schätzen.“ (Grundlinien der Sittenlehre, I, 63). Allerdings entscheidet die Form des Willens; aber dieser Wille ist auf gewisse Zwecke gerichtet, nicht eine Hülle ohne jeden Inhalt, ist eine Form der Schätzungen und Strebungen, welche den Inhalt des Willens ausmachen. Das Moralische bildet sich ursprünglich an dem Materialen, aber es wird zum Moralischen um seiner Form willen, d. h. weil es mit der Norm einstimmig geschätzt wird (siehe den folgenden Abschnitt). So gehen beide Seiten des Sittlichen auf dieselbe Grundwurzel zurück, auf den Begriff des Wertes.

Bei der spezielleren psychologischen Betrachtung der Motive des Sittlichen nähert sich Beneke wieder besonders der Auffassungsweise Humes und der übrigen englischen Moralphilosophen. Die Dinge und ihre Verhältnisse, indem sie praktisch auf uns einwirken, erzeugen in uns zunächst Lust und Unlust, Steigerungen und Herabstimmungen, Wohlgefallen und Mißfallen, aus welchen Begehrungen und Widerstrebungen entstehen. Diese treiben Überlegungen, Entschlüsse, Willensakte hervor, von denen aus dann Handlungen ausgewirkt werden. Geschieht dies alles der Norm des Sittlichen gemäß, so bezeichnen wir eine solche Handlung als moralisch.

Mit dieser grundlegenden Betrachtung stellt sich Beneke bewußt auf den Boden des Eudämonismus. Aber dieser

Eudämonismus bekommt eine besondere Färbung durch die weite Auffassung der Begriffe Lust und Unlust. Nach dem oben darüber Gesagten bedarf es der Erwähnung nicht, daß er damit eine bloße Wertschätzung des sinnlichen Vergnügens nicht zur Grundlage des Sittlichen machen will. (Grundlinien der Sittenlehre, I, 223.) Lust und Unlust umfassen ihm „die geistigen Förderungen und Herabstimmungen nicht weniger als die sinnlichen, die anderer Menschen, selbständig und für sich betrachtet, nicht weniger als die eigenen, die des inneren Seelenseins nicht weniger als die bewußten Entwicklungen." (Grundlinien der Sittenlehre, I, 227.) In dieser Reihe von Synthesen ist es besonders die mittlere — die beiden anderen sind schon aus dem Vorausgehenden verständlich — welche dem Eudämonismus Benekes einen ganz eigenen Zug gibt: die Verbindung des Individualismus mit einer gewissen altruistischen (wie sich herausstellen wird, universalistischen) Tendenz, vermöge deren ihm die höchste Glückseligkeit nicht nur in der Arbeit an der eigenen Vervollkommnung im weitesten Umfange liegt, sondern in dem Streben mitzuwirken an der Vollkommenheit des ganzen Menschengeschlechts.

In dieser Ausdehnung aufgefaßt, erscheint Beneke auch der Pflichtbegriff nicht im Gegensatz zum Eudämonismus zu stehen, im Gegenteil bedeuten die Güter und Übel überall „das Elementarische der Pflicht". (Grundlinien der Sittenlehre, I, 425.)

4. Individualismus und Universalismus.

Dem Eudämonismus stehen zu seiner Ausgestaltung zwei Wege offen: entweder rückt er die Frage nach der individuellen Glückseligkeit oder die nach der Glückseligkeit der Gemeinschaft in den Vordergrund. Beide Arten fand Beneke in der englischen Moralphilosophie vor. Wie so oft, ist auch in dieser Richtung sein Standpunkt ein vermittelnder. Er erkennt den Eigenwert der Persönlichkeit („Eins der heiligsten Rechte ist dasjenige, welches der Einzelne . . . auf seine Individualität hat." Die Reform und die Stellung unserer Schulen, S. 72) und damit die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Individuums auch in der Ethik an. Der Egoismus als solcher erscheint ihm nicht als verwerflich: „Das auf den eigenen Vorteil gerichtete Empfinden, Wollen ist an sich untadelhaft" (Grundlinien der Sittenlehre, I, 282). Schon sein Naturalismus mußte ihn darauf hinführen: erscheint das Sittliche als eine rein natürliche Entwicklung, so ist es nicht möglich, die ursprünglichsten menschlichen Triebe aus ihr zu entfernen.

Aber der Begriff des Egoismus hat bei unserem Philosophen eine besondere Färbung: Beneke verwirft von vornherein die Selbstsucht als eine unsittliche Begierde (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 174). Er bezeichnet eine Begründung der Ethik auf diese, wie sie Hobbes, Mandeville, Cumberland, Helvétius versucht hatten, geradezu als „antimoralisch" (Grundlinien der Sittenlehre, I, 85). Der berechtigte Egoismus erscheint ihm lediglich als die Vertretung der individuellen Eigenart, die eben in dem Eigenwert der Persönlichkeit ihre Begründung hat. Die Erhaltung und Fortbildung dieser Individualität bedeutet für ihn „ein natürliches Recht und eine Pflicht". (Grundlinien der Sittenlehre, I, 282.) Diese Betonung der Einzelpersönlichkeit und ihre Ausbildung schließt aber die Berücksichtigung auch des Wertes der fremden Individualitäten, „die den unsrigen durchaus gleichstehen" (Grundlegung zur Physik der Sitten, 12. Brief) für Beneke in sich. Wie der Egoismus, so erscheint auch der Altruismus als etwas der menschlichen Natur Ursprüngliches: „indem wir in uns leben, unseren Neigungen den freiesten Lauf lassen, leben wir doch zugleich fortwährend in anderen und für andere" (Grundlinien der Sittenlehre, II, 293). Darum bezeichnet es Beneke geradezu als ein Grundprinzip für alle moralischen Urteile, „daß wir jeder Selbstbeschränktheit uns entschlagen und uns auf einen rein objektiven Standpunkt stellen, auf welchem uns die Förderung anderer Menschen mit der unsrigen durchaus gleich gilt." (Grundlinien der Sittenlehre, I, 82, vgl. auch ebenda, I, 223.) Offenbar ist es besonders die Lehre Shaftesburys, die hier auf Beneke befruchtend eingewirkt hat. Wie diesem erscheint ihm eine harmonische Vereinigung des richtig verstandenen Egoismus und Altruismus erforderlich, er erblickt die sittliche Haltung in dem „wahren Wohlwollen in freier, natürlicher Äußerung; aber unter Wahrung der Individualität ohne Selbstbeschränktheit". (Grundlinien der Sittenlehre, II, 265.) Der perfektionistische Gedanke, wie er seit Leibnitz eine beherrschende Stellung in der Ethik eingenommen hatte, spielt somit auch bei Beneke eine bedeutende Rolle. Aber es ist nicht der rein egoistische Perfektionismus, wie ihn die Stoiker, Epikureer und auch Spinoza (vgl. Wundt, Ethik, S. 430) gelehrt hatten, sondern eine Vereinigung mit dem altruistischen Kants und Schleiermachers. Diese Ansicht erscheint als eine durchaus konsequente Durchbildung seiner eudämonistischen Gedanken, deren nahe Verwandtschaft zum Perfektionismus Wundt a. a. O. hervorhebt.

Aber die stark universalistische Tendenz, wie sie sich in

den Systemen eines Hegel und Schleiermacher aussprach, konnte ihre Einwirkung auch auf Beneke nicht verfehlen. Zwar ist ihm der Staat, wie vielen anderen utilitaristischen Systemen, lediglich eine Einrichtung zur Förderung des Wohles der Individuen: „Die Einrichtung des Staates bezweckt nichts anderes als die möglichst größte Förderung in jeder Beziehung: in Hinsicht des Physischen und Geistigen, des Verübergehenden und Dauernden, der Zustände und der inneren Vervollkommnung usw.“ (Die Philosophie in ihrem Verhältnis ..... S. 19.) Ja sogar der Satz: „Das allgemeine Interesse ist nach der allgemein gleichen Wertschätzung dem des einzelnen vorzuziehen, indem es ja eben dasjenige tausend- und mehrfach enthält, was in diesem nur einfach gegeben ist .... Darum treten alle Privatverbindungen hinter dem Eifer für das öffentliche Wohl zurück“ (Grundlinien der Sittenlehre II, 329), läßt in seiner Begründung des Wertes der Gemeinschaft als Summe der Individuen noch die individualistische Tendenz nicht verkennen.

Aber Benekes Ethik erhält doch dadurch einen universalistischen Einschlag, daß er die Bedeutung der Kultur für die Fortbildung des Sittlichen wenigstens in beschränkter Weise anerkennt. Diese führt den Menschen durch Unterricht, Erziehung, gesellschaftliche Verhältnisse, Literatur und Kunst in die Erbschaft unendlichen geistigen Reichtums ein. (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 1ff., vgl. hierzu und zum folgenden Grundlinien der Sittenlehre I, 416ff.) Zwar vermag sie damit in sittlicher Beziehung „bezüglich des Gegensatzes zwischen Sittlich-Normalen und Sittlich-Abweichenden“ weder eine Verbesserung noch eine Verschlechterung herbeizuführen. Beide können ins Unendliche hin, aus einem Menschen in den anderen, aus einer Generation in die andere reflektieren, und das Vorherrschen des einen oder des anderen wird durch Verhältnisse bestimmt werden, welche mit dem Fortschreiten der Kultur an und für sich nichts zu tun haben. Aber in folgenden fünf Punkten bedingt doch der Fortschritt der Kultur zugleich wesentlich eine allgemeine Förderung der sittlichen Bildung:

1. Die höheren Wertauffassungen werden immer mehr und mehr hervorgebildet. „Ohne Zweifel ist die Fortbildung des Menschengeschlechts auch sittliche Fortbildung gewesen und hat zwar nicht die Sittlichkeit selbst gesteigert, aber doch die jedem Handeln, also auch dem sittlichen zugrunde liegende Wertgebung“ (Grundlegung zur Physik der Sitten 211).

2. Die Interessen sind zahlreicher und mannigfaltiger geworden, und damit ist eine Abschwächung der bösen Instinkte eingetreten: „Der gebildete Mensch hat nicht so starke Leiden-

schaften und (infolgedessen) so starke Affekte, wenn er auch vielleicht dafür eine größere Zahl und Mannigfaltigkeit derselben hat“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 418ff.).

3. Durch die bessere Erkenntnis von den Kausalverhältnissen der Weltentwicklung ist die praktische Weltauffassung immer vollkommener geworden: „Wie vorteilhaft hat für die moralische Entwicklung die Begründung der Einsicht bei höher Gebildeten gewirkt, daß ein Feind im allgemeinen wirksamer durch edelmütiges Wohlwollen und großmütige Erweisung von Gefälligkeiten unschädlich gemacht werde, als durch feindseliges Entgegenwirken von unserer Seite, und daß nichts sicherer die Anerkennung bei anderen gewinne als Bescheidenheit und Anerkennung fremder Verdienste“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 421).

4. Das tiefere Eindringen in die moralischen Verhältnisse selbst hat die Freimachung von Dogmen und Gebräuchen, Begründung auf Gesinnungen und Toleranz gegen andere ethische Anschauungen zur Folge gehabt.

5. Die an die Reform der Psychologie geknüpfte tiefere Erkenntnis des Seelenlebens erwirkt eine tiefere Einsicht in die Entwicklungsverhältnisse des Sittlichen.

Es ist schade, daß Beneke diesen Gedanken nicht weiter nachgegangen ist. Besonders bei Verfolgung des ersten Punktes hätte er sonst wohl die Einseitigkeit seiner rein psychologischen Begründung der Ethik erkennen und auf eine größere Berücksichtigung kulturgeschichtlicher Entwicklungen kommen müssen. Immerhin ergeben schon diese Ausführungen mit Evidenz, „daß mit dem Fortschreiten der Kultur zugleich die Moralität des menschlichen Geschlechtes in einem stetigen Fortschreiten begriffen ist, wenn auch nicht in allen, doch in vielen höchst wichtigen und erfreulichen Beziehungen“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 422).

Indem so die Kultur und damit die Menschheit in diesen Beziehungen als Trägerin des Sittlichen sich darstellt, ist es wiederum eine ethische Forderung, auch für die Weiterentwicklung der Kultur in Schule, Gesellschaft, Staat, Menschheit Sorge zu tragen und damit erscheint Beneke die höchste moralische Forderung die zu sein, aufzugehen „in dem unablässigen Eifer für die geistige und moralische Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 412).

So zeigt sich Benekes Ethik in dieser Beziehung als eine Reaktion gegenüber dem übertriebenen universalistischen Historismus eines Hegel. Wenn in dessen Bewertung des Ganzen der sittlichen Kultur die Einzelpersönlichkeit völlig untertauchte,

so versucht Beneke im Anschluß an Schleiermacher in verdienstvoller Weise dieser den ihr zukommenden Platz zu sichern. Aber seine individual psychologische Grundlegung der Ethik läßt ihn nicht zu derselben klaren Stellung gelangen, wie diesen Denker. Zwar will auch Beneke der Gesamtheit der menschlichen Kultur einen höheren Wert zuerkennen, als der Einzelpersönlichkeit und fügt Gedanken universalistischer Evolution in sein System ein; aber weil ihm das rechte Verständnis fehlt für die geschichtlich kulturelle Herausbildung des Sittlichen im Laufe der Menschheitsentwicklung, so bleibt ihm doch der wahre Träger der sittlichen Fortbildung mehr das Individuum.

5. Die sittliche Norm.

Die schroffe Trennung der materialen Prinzipien vom Sittlichen hatte Kant zur Annahme seines rein formalen Sittengesetzes als apriorischer allein gültiger Norm geführt. Auch Beneke leugnet die Notwendigkeit einer Norm nicht, er widerlegt die Anschauungen eines Hobbes, Mandeville, Helvétius, welche das Vorhandensein einer allgemeingültigen Norm des Sittlichen für nicht möglich erklärten. (Grundlinien der Sittenlehre, I, 79ff.) Doch auch der Kantsche Versuch der Formulierung seines Sittengesetzes ist für ihn undurchführbar. Schon die oben gekennzeichnete Stellung Benekes zur formalen und materialen Seite des Sittlichen mußte ihn von Kants kategorischem Imperativ abwenden. Andererseits bot aber die Begründung des Sittlichen auf die unendliche Fülle der Güter und Übel für die Aufstellung einer solchen Norm erhebliche Schwierigkeiten. Wie sollte sich ein Gesetz finden lassen, das den für eine moralische Norm als notwendig betrachteten Charakter der Allgemeingültigkeit an sich trug und zugleich der unendlichen Verschiedenheit der Güter und Übel gerecht wurde? Wie sollte die absolute Notwendigkeit der sittlichen Anforderung in Einklang mit der Relativität aller Güter und Übel gebracht werden?

Kant hatte das Sittliche auf die Form einer allgemeinen Gesetzgebung gegründet. Beneke wendet hiergegen ein, daß das bloß logische Verhältnis der Allgemeinheit einer Maxime, wie dies ja Kant selbst zugestanden habe, nie zu einem moralischen werden und als solches auf den Willen wirken könne. (Grundlinien der Sittenlehre, I, 18.) Er weist ferner nach, daß diese Allgemeinheit für die Begründung des Sittlichen keineswegs eine notwendige Forderung sei, vielmehr könne etwas „in einem ganz einzelnen Verhältnis sittlich erlaubt oder sittlich verboten

sein, was unter anderen Verhältnissen sittlich verwerflich sein würde und umgekehrt" (ebenda, S. 19, 69). Die gegenständliche Allgemeinheit des Sittengesetzes erscheint also so wenig als eine notwendige Bedingung des Moralischen, daß sich im Gegenteil die sittliche Beurteilung „durch keine äußere Rücksicht gebunden und rein idealer Natur, . . . in jedem einzelnen Falle ganz individuell den Verhältnissen anschmiegen" kann (ebenda, S. 73). Auch die bei wissenschaftlicher Betrachtung erforderte, aus dem Wesen der Wissenschaft sich ergebende, Allgemeinheit ist kein Charakteristikum des Moralischen, sondern lediglich der Wissenschaft als solcher. Der logischen Allgemeinheit Kants nähert sich Paley (zitiert Beneke „Grundlinien der Sittenlehre", I, 75, Anm.) mit seiner Forderung der politischen oder sozialen Allgemeinheit des Sittengesetzes, wenn er verlangt, daß man nicht nur den Nutzen und Schaden, welchen die einzelne Handlung für sich stifte, in Rechnung ziehe, sondern den, welcher sich aus ihr für die Allgemeinheit ergebe. Auch diese Allgemeinheit des Sittengesetzes verwirft Beneke mit der Begründung, daß „sie in keiner Weise aus dem Wesen der moralischen Beurteilung, sondern vielmehr aus den äußeren Verhältnissen oder dem äußeren Geschehen entspringt, welche die moralische Beurteilung in ihrer ganzen Ausdehnung und Vielfachheit in Rechnung stellen muß" (ebenda S. 77).

Beneke gibt trotz der Verwerfung dieser drei Arten der Allgemeinheit zu, daß eine Allgemeingleichheit des Sittengesetzes sich dem unmittelbaren Bewußtsein mit unwiderstehlicher Macht ankündige. Aber er erkennt diese lediglich als eine formale an: als „die Allgemeingleichheit (das Gleichgebildetwerden) der moralischen Würdigung, wie sie auch bei dem individuellsten Anschließen an die vorliegenden Verhältnisse stattfinden kann" (ebenda, S. 78). — Die subjektive Seite dieser Allgemeingültigkeit ist leicht einzusehen. Die psychologische Analyse des Sittlichen hatte ja als dessen Grundlage die Strebungen und Schätzungen gezeigt, welche als ursprünglichste seelische Gebilde in allen Menschen in gleicher Weise entstehen, die Entwicklung dieser Bildung zu Höherem erfolgt nach für alle Menschen gleichen Gesetzen, und muß somit in formaler Beziehung eine — bei gleichen äußeren Verhältnissen — gleiche Ausbildung zur Folge haben.

Besteht aber das Sittliche in einer Verbindung des Formalen mit dem Materialen, so muß für die Allgemeingültigkeit des Sittengesetzes auch eine allgemeingleiche Abstufung der Güter und Übel, eine materiale Allgemeingültigkeit, als die Grundlage der sittlichen Schätzungen und Strebungen erweisbar sein.

Damit wäre dann zugleich die Frage gelöst, wie die Relativität der Werte der Güter und Übel in Einklang zu bringen sei mit der absoluten Notwendigkeit, mit der das Sittengesetz Gehorsam fordert.

Beneke findet die Lösung dieser Frage in der Annahme, daß „für alle Menschen in gleicher Art eine gewisse Abstufung der Güter und Übel prädeterminiert sei". Er findet „eine Prädetermination, eine Notwendigkeit in Hinsicht der Schätzung der Güter und Übel, die Notwendigkeit aber bezöge sich auf eine Abstufung, eine höhere oder wenig hohe Schätzung und also auf eine Relativität". (Grundlinien der Sittenlehre, I, 99ff.) Diese Verbindung einer relativen und einer absoluten Seite im Gebiete der sittlichen Norm findet Beneke ganz im Sinne Schleiermachers bestätigt bei einer Betrachtung der Pflichtmäßigkeit einer Handlung. Bei ihr zeigt sich eine gewisse Relativität: Jede Pflicht kann unter gewissen Umständen aufhören eine solche zu sein, sie wird aufgehoben durch eine ihr gegenübertretende höhere Pflicht, d. h. durch das Hineinkommen höherer Güter. Absolute Notwendigkeit kommt auch der Pflicht nur in formaler Beziehung — Jodl weist mit Recht auf die Fichtesche Forderung: „Erfülle jedesmal (wenn du handelst) deine Pflicht" hin (a. a. O., S. 260) — zu: Im unbedingten Verbieten einer unsittlichen Handlung. So ergibt sich für die Aufstellung des Sittengesetzes die Forderung einer in den menschlichen Anlagen prädeterminierten, allgemeingültigen Rangordnung der Güter und Übel.

Seiner naturalistischen Ansicht entsprechend, geht Beneke davon aus, das die allgemeine Schätzung der Güter und Übel die „aus der Grundnatur des menschlichen Seins hervorgehende" sei. Die wahre Schätzung der Werte „ist uns als ein natürliches Produkt der menschlichen Seele gegeben; sie muß also irgendwie mit den tiefsten Grundlagen derselben zusammenfallen oder in dieser .... prädeterminiert sein". „Was das Sittengesetz für höher erklärt, muß sich irgendwie als das Natürlich-(versteht sich psychisch-natürlich)Höhere oder als dasjenige erweisen lassen, was sich nach natürlichen Entwicklungsgesetzen des menschlichen Seins mit einer höheren Schätzung und Strebung ausbilden muß" (Grundlinien der Sittenlehre I, 228). Die Nachweisung auch der Ursprünge des Sittengesetzes wird damit für Beneke zu einer psychologisch-analytischen. Er gerät dadurch von einer anderen Seite in den Fehler, den er selbst der Kantschen Ethik vorwarf, durch ein allzugroßes Bestreben zu schematisieren, durch Einzwängung des sittlichen Lebens in allzu abstrakte Kategorien, durch Vermeidung der Nach-

weisung der allmählichen Differenzierung des Wertmaßes im Laufe der Geschichte, „der lebendigen Fülle sittengeschichtlicher Entwicklung nicht gerecht zu werden“ (Jodl, a. a. O., S. 257), während allerdings gerade durch seine psychologische Betrachtung der seiner Psychologie eigene genetische Charakter auch in diesen Teil seiner Ethik übergeht.

Die Güter und Übel kündigen sich in gewissen Schätzungen und Strebungen an; aber auch diese sind noch zusammengesetzte Gebilde, deren Elementen nachgegangen werden muß, wenn man zu einer Bestimmung ihres Verhältnisses zu einander gelangen will. Beneke führt diese Abstufungsverhältnisse der Güter und Übel auf fünf „praktische Kategorien“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 231) zurück: 1. die Beschaffenheit der Urvermögen. — Offenbar in Analogie mit der Annahme, daß die menschliche Seele sich vor der tierischen durch die größere Kräftigkeit ihrer Urvermögen als die höhere ausweise, nimmt Beneke dieses Unterscheidungsmerkmal auch für die Bewertung der Urvermögen in Anspruch. Je größer die Kräftigkeit der Urvermögen, desto vollkommener nehmen sie auch die äußeren Eindrücke in sich auf. In dieser Eigenschaft ragt z. B. der Gesichtssinn vor den übrigen hervor, und in entsprechender Weise der Gehörssinn vor dem Geruchssinn und dieser vor dem Gemeinsinn. Nennen wir die an Kräftigkeit hervorragenden Sinne die höheren im Gegensatz zu den niederen, so bezeichnen wir sie in praktischer Beziehung als die edleren und fordern: „Ein jeder Mensch müsse (in sittlicher Beziehung) eine Lustempfindung der ersteren (wenn alles andere gleich ist) einer Lustempfindung der letzteren oder gar des Gemeinsinnes (der Wärme) vorziehen. Woher dies? — Ganz einfach deshalb, weil die Urvermögen ..... von höherer Kräftigkeit sind, und infolgedessen auch der ganze Akt eine höhere Steigerung enthalten muß. Wer also beiderlei normal bildet, muß sie in diesem Verhältnisse der höheren und geringeren Steigerung bilden“ (Grundlinien der Sittenlehre I, S. 234 ff.).

Wir sind bei der Darlegung dieses Punktes so ausführlich gewesen, weil er uns besonders charakteristisch für die abstraktpsychologische Betrachtungsweise Benekes erscheint. Eine historische Überlegung müßte ihn belehrt haben, daß trotz der größeren Kräftigkeit der Urvermögen der natürliche Mensch und der noch unausgebildete in vielen Fällen gerade die Empfindungen der niederen Sinne den höheren vorzieht, daß die Bezeichnung „höhere und niedere Sinne“ bereits eine höhere Einschätzung des Seelischen vor dem Körperlichen voraussetzt, wie sie sich erst bei einem sittlich fortgeschritteneren Be-

wußtsein findet, und daß gar die Benennung als edlere und unedlere Sinne aus der reflektierenden Betrachtung über ihre Wichtigkeit für die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung als die höheren sich herausstellenden menschlichen Zwecke hervorgeht und somit bereits ein überliefertes entwickeltes Wertgefühl zur Voraussetzung hat.[1])

Dieser Mangel einer der historischen Entwicklung des Wertbegriffes gerecht werdenden Betrachtungsweise macht sich auch in den übrigen vier sittlichen Kategorien geltend, die wir im Hinblick auf unser Thema nur noch in aller Kürze und in den für die Pädagogik in Betracht kommenden Zügen darlegen wollen. Als zweite praktische Kategorie stellt Beneke den Satz auf (2), daß, je vollkommener die Ausbildung eines Urvermögens durch die Eindrücke ist, desto höher auch deren Wert sei. Darum ist ein angemessen erfülltes Urvermögen des Gehörssinnes wertvoller als ein unerfülltes, darum eine gebrauchte Kraft der Phantasie höher zu schätzen als eine ungebrauchte, darum machen wir jemandem Vorwürfe, weil er seine Talente ungenutzt läßt. Die vollgenügende Erregung erscheint höher als die genügende und damit die Lusterregung (die genügende) höher als die Unlusterregung (die ungenügende . . . . siehe die fünf Reizungsverhältnisse). Der Schmerz führt eine Schwächung, ja vielleicht eine Vernichtung der davon ergriffenen Kräfte mit sich, die Unlust seltener und langsamer, der Überdruß, wenigstens unmittelbar, nie. Darum ist jener das größte, dieser das kleinste Übel. — Eine

[1]) Beneke ist diesem Gedanken sehr nahe gekommen. Er erkennt bei Behandlung der sittlichen Rohheit an, daß die höheren sittlichen Wertungen „eine sehr große Anzahl von Vorbildungen nötig haben“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 254), daß deshalb die rohen Völker, für die es „keinen Zwang gebildeter Umgebungen gibt“, wie bei den zivilisierten Völkern, sich „mühsam emporarbeiten und zu der Ausbildung, welche unsere Kinder in wenigen Jahren erwerben, ebenso viel Jahrhunderte oder gar Jahrtausende gebrauchen“. Unseren Kindern dagegen „wird . . . . . auch die praktische Entwicklung unendlich erleichtert und beschleunigt durch den Verkehr mit schon praktisch ausgebildeten Menschen, welche sie . . . . . ununterbrochen auf dem durch die Kultur gebahnten Wege fortzuschreiten zwingen“ (ebenda 256ff.). Von hier bis zur Annahme auch der kulturgeschichtlichen Entwicklung des Wertbegriffes war nur noch ein Schritt. Übrigens darf das Urteil Jodls (Geschichte der Ethik, Bd. I, S. 257) nicht in absolutem Sinne aufgefaßt werden. Beneke erkennt recht wohl die Veränderung des Wertbegriffes im Laufe der Geschichte an (siehe oben, S. 53). Ihm kommt es jedoch darauf an, gewisse elementarste Bestandteile des Sittlichen in den seelischen Elementen festzustellen, die, wie er meint, in jeden Sittlichkeitsbegriff zu jeder Zeit eingehen müssen. Eine Darstellung der Veränderungen und Entwicklung dieses Begriffes gehört nach seiner Auffassung in das Gebiet der politischen Kunstlehre und in die Darstellung der Weltgeschichte.

Entwicklung ist ferner um so wertvoller, aus je mehreren elementaren Bestandteilen sie besteht (3). Darum ist das Denken wertvoller als ein bloßes Vorstellen, das Geistige höher als das Nichtgeistige. Die weiter verzweigte und klarere Einsicht höher als die beschränkte, unklarere; fruchtbarere Begriffe, Urteile schätzbarer als weniger fruchtbare. Je mehr Zwecke durch etwas erreicht werden, denen ja eine verhältnismäßig hohe Anzahl Steigerungen entspricht, um so wertvoller ist es. Das Interesse einer größeren Anzahl Menschen schließt das vielfach in sich, was dasselbe Interesse des Einzelnen einfach enthält: Darum ist das Interesse der Menschheit am höchsten zu schätzen. — Der größere Wert einer Handlung ist weiter (4) bedingt durch die Dauer der Entwicklungen. Einsicht und Klarheit des Geistes ist von bleibenderem und darum höherem Werte als ein einzelner klarer Begriff, Charaktereigenschaften vom größerem Werte als einzelne sittliche Taten. — Wir schätzen eine Bildung endlich (5) um so höher, je reiner sie ist, je weniger mit ihr eine Herabstimmung gegeben ist, die ihren Wert beeinträchtigt.

So anerkennenswert dieser offenbar im Anschluß an Bentham gemachte Versuch Benekes der Darstellung der sittlichen Normen unter Berücksichtigung der materialen Prinzipien ist, so hinterläßt doch schon eine so kurze Betrachtung, wie die unsrige sein mußte, den Eindruck, daß die rein psychologische Entwicklung ganz abgesehen von den in ihr vorgetragenen eigenartigen psychologischen Ansichten allenfalls nur eine Seite dieser höchsten sittlichen Gesetze zum Ausdruck bringen kann, daß sie kahl und leer erscheint gegenüber einer Anschauungsweise, welche — natürlich auch unter Berücksichtigung psychologischer Grundlagen — aus der allmählichen Entwicklung der sittlichen Normen nicht im Individuum allein, sondern im Ganzen der Menschheit, die Gesetze herauszufinden sucht, in denen sich die Weisheit und der Edelsinn von Jahrhunderten vereinigt.

6. Der Determinismus.

Das Problem der Willensfreiheit des Menschen, die Frage, ob sein Wollen wie alles übrige Geschehen den Gesetzen der Kausalität unbedingt unterworfen oder zum Teil oder absolut von dieser unabhängig sei, ist immer eine der am heftigsten erörterten Streitfragen der Ethik gewesen. Kant, gegen dessen Ansichten Beneke besonders lebhaft und glücklich kämpft, hatte mit seinen Betrachtungen vor allem in der deutschen

Philosophie eine ungeheure Nachwirkung gehabt. Er hatte die menschliche Natur gleichsam in zwei Hälften gespalten: Die empirische Seite, so lehrte er, sei als Glied der Erfahrungswelt der Kausalität unterworfen, im Handeln determiniert, von den Wirkungen der Sinnlichkeit und anderen äußeren Einflüssen mehr oder weniger abhängig. Dagegen stehe der Mensch als Vernunftwesen, als angehörig der intelligiblen Welt, über aller Kausalität, sei absolut frei. Unabhängig von aller Sinnlichkeit sei der Mensch als Noumenon lediglich bestimmt durch seinen vernünftigen Willen. Darum stehe er in seinem sittlichen Handeln unter der vollen Last der Zurechnung, auch die Wahl des Charakters sei sein Werk, seine intelligible Tat, die allerdings vor aller Erfahrung liege. — Gegenüber diesen Ausführungen Kants unterscheidet Beneke zwischen der Anerkennung und Zurechnung der Freiheit bei der Entwicklung des Willens und beim bereits ausgeführten Willen.

Bei ersterem Punkte ist seine gegensätzliche Stellung zu Kant ganz selbstverständlich. Ihm bedeuten ja Wille, Vernunft, Charakter nichts einer übersinnlichen Welt Angehöriges, sie sind ihm lediglich psychologische Bildungen und entwickeln sich als solche nach bestimmten Gesetzen. Diese Entwicklung entzieht sich aber zunächst gänzlich der persönlichen Beeinflussung des Individuums. Die angeborenen Anlagen sind sittlich indifferent; bei der weiteren Fortbildung der einzelnen Triebe und Begehrungen zu Wollungen und von diesen zu einem Willen ist die Einwirkung unkontrollierbarer, von uns völlig unabhängiger äußerer Einflüsse eine ganz gewaltige und bestimmende: „Der Mensch wird sittlich oder unsittlich durch seine Bildungsverhältnisse.“ Infolge dieser äußeren Einwirkungen entwickeln sich die menschlichen seelischen Anlagen nach den psychologischen Gesetzen, deren Wirkung nach strenger Kausalität vor sich geht. So erfolgt die Bildung des Willens nach dem Gesetze der Kausalität ohne Selbstbestimmung des Individuums, und weder der Begriff der Freiheit noch der der Zurechnung kann auf diese Entwicklung angewendet werden.

Ganz anders aber stellt sich die Frage, wenn wir unser Augenmerk auf die einzelne sittliche Handlung richten. Daß der Mensch in diesem Augenblick so und nicht anders handelt, fällt unter den Begriff der Freiheit sowohl als den der Zurechnung. Aber der Begriff der Freiheit muß richtig verstanden werden. Beneke unterscheidet hiervon drei Arten: einmal die Freiheit als Freisein von Fehlern, sodann als Willkürhandlung und schließlich als Handlung lediglich nach dem eigenen Willen.

Die erste Art der Freiheit ist ein ethisches Ideal und als solches der nicht erreichbare Gipfel sittlicher Selbstvervollkommnung; die zweite „eine der unbegründetsten Erdichtungen, die jemals in der Philosophie erfunden worden sind“ (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 75); die letzte ist die wahre sittliche Freiheit, die einzige, die dem Menschen bezüglich seines Handelns zukommt. Denn niemand vermag anders zu handeln, als es ihm sein Wille, sein Charakter eingibt. Handelt er lediglich nach diesem, so handelt er frei[1]), unfrei ist nur, wer durch äußere Einflüsse gezwungen wird, gegen diesen seinen Willen zu handeln, wer also unter mechanischem, psychologischem, physiologischem Zwang oder anormalen seelischen Zuständen handelt. So definiert Beneke schon in seiner Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 74, die Freiheit als „die Kraft des sittlichen Wollens im Menschen, vermöge deren er das sinnliche Wollen zu bekämpfen und sich von ihm unabhängig, d. h. ja frei, zu erhalten stark genug ist.“ Danach bestimmt sich auch die Zurechnung. Wir rechnen einem Menschen eine Handlung nicht deshalb zu, weil die Bildung dieses Willens, wie Kant und Schopenhauer annahmen, eine freie intelligible Tat dieses Menschen ist, sondern weil sie die moralische Beschaffenheit des Willens oder des Menschen (als ihrer Ursache) in sich wiedergibt, weil sie aus dem sittlichen oder unsittlichen Willen des Handelnden herstammt.

Daß dieser für die Entstehung dieses Willens, dieses Charakters nicht verantwortlich ist, tut nichts zur Sache. Wir verabscheuen den Verbrecher wegen seiner verbrecherischen Gesinnung, aber wir bemitleiden ihn, weil sie ohne sein Verschulden entstanden ist (nur in einem Falle haben wir die Zurechnung der Unsittlichkeit auch hinsichtlich ihrer Entstehung vorzunehmen, wenn sie nämlich ihre Ursache in einer früheren Abweichung hat. In dieser Beziehung wird die Zurechnung eine sehr veränderliche Größe sein, im ersten Lebensaugenblicke wird sie gleich Null).

Beneke leugnet nicht, daß durch die Annahme der reinen Kausalität eine gewisse Unruhe in Hinsicht der eigenen zukünftigen moralischen Gesinnung entstehen müsse; aber er hält diese für sehr heilsam, mahnt sie doch den Menschen zur Wachsamkeit und Vorsicht. Wer diese besitzt, kann sicher sein, daß er jedes einzelnen äußeren Einflusses werde Herr

[1]) „Alle Versuchung kann den sittlichen Willen nicht zum unsittlichen machen, kann überhaupt die moralische Beschaffenheit des Willens nicht verändern, sondern sie macht nur kund, was innerlich gegeben ist und wie es gegeben ist.“

werden, ja denselben zur Befestigung und Steigerung des Sittlichen werde benutzen können. (Grundlinien der Sittenlehre I, 577ff.) Auf diese Weise würde er es schließlich so weit bringen, überhaupt nur noch sittlich handeln zu wollen und zu können und damit der wahren sittlichen Freiheit sich nähern: „Es wird für das sittliche Freisein eines Menschen wesentlich gefordert, daß er gar nicht anders als sittlich handeln könne oder daß ihm das sittliche Handeln notwendig, das entgegengesetzte unmöglich sei.“ (Grundlinien der Sittenlehre I, 563ff.)

Benekes Stellung zum Problem der sittlichen Freiheit hat ihre Begründung in seiner psychologisch-naturalistischen Grundlegung der Ethik. Diese mußte ihn von vornherein in scharfem Gegensatz zu den Anschauungen eines Kant und Fichte bringen, und auf die Seite derjenigen Moralphilosophen stellen, welche auch die Entwicklung des Willens als eine den psychologischen Gesetzen entsprechende ansahen und das Gesetz der unbedingten Kausalität auch auf dieses Gebiet ausdehnten. Er bekennt sich damit zu der Lehre des Determinismus, wie sie ein Hobbes, Locke, Spinoza und Herbart ausgesprochen hatten. Seine Stellung in diesem Punkte ist scharf und unzweideutig. Schon Herbart bezeichnet in seiner sonst keineswegs günstigen Kritik der Grundlegung zur Physik der Sitten die Ausführungen Benekes hierüber als eine der besten Teile der ganzen Schrift.

7. Der Idealmensch Benekes.

Der Rigorismus Kants mit seiner strengen Betonung des Pflichtmäßigen des sittlichen Handelns, der Hervorhebung der Notwendigkeit des Kampfes als Grundbedingung des Moralischen hatte in Deutschland in einer Zeit der geistigen und sittlichen Wiedergeburt des niedergeworfenen Volkes die führenden Geister mit sich fortgerissen. Diesem Ideal stellt Beneke mit Fr. H. Jacobi das der naiven Sittlichkeit entgegen. Nicht der Kampf des Sittengesetzes gegen die böse Neigung, der an sich schon das Vorhandensein eines Bösen im Menschen voraussetzt, sondern im Gegenteil, das Fehlen eines solchen ist ihm erstrebenswert. Sein Musterbild ist keine in sich zerrissene, sondern die in schönster Harmonie ausgebildete Natur, bei der alle seelischen Produkte Ausgestaltungen einer naturgemäßen und unverfälschten Entwicklung sind, bei der es also gar keines Kampfes bedarf. Aus freiem Antriebe ohne Reflexion oder Zwang, lediglich aus dem eigenen reinen

Inneren heraus muß dieser Mensch sittlich handeln, weil er eben nicht anders kann. Schon Schiller hatte dieses Ideal der „schönen Sittlichkeit“ dem Kantischen gegenüber gestellt und auch Beneke erkennt die Verwandtschaft mit diesem ästhetischen Musterbilde recht wohl. (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 227). Dieser Mensch bedarf auch der sittlichen Normen als Regulative seines Handelns nicht, sondern sein Inneres befindet sich gleichsam instinktiv stets in Übereinstimmung mit ihnen. In diesem Zustand bestimmt der Mensch autonom sich selbst, alle seine natürlichen Triebe befinden sich in schönster Harmonie mit dem Sittlichen, er stellt sich selbst die höchsten Aufgaben zur eigenen Vervollkommnung und Vervollkommnung anderer. Denn bei seiner sittlichen Reine können auch die egoistischen Triebe in ihm nur auf ideelle Güter gerichtet sein, müssen andererseits die altruistischen ihn hintreiben zur Betätigung gegenüber dem einzelnen Nebenmenschen und der Gemeinschaft, aus dem starken religiösen Glauben erwächst ihm „erhabene Seelenruhe und ungetrübte Heiterkeit auch unter den schwersten Lasten des Schicksals“, (Grundlinien der Sittenlehre, II, 377) mit dem gläubigen Gemüte der Kinderjahre blickt er voll tiefen, innigen Gefühls zu dem auf, von dem er nichts wissen, sondern von dem er nur ahnen kann (Neue Grundlegung zur Metaphysik, S. 374), mit dem ihn aber sein innerstes Empfinden um so fester verbindet; blickt voll Liebe und Wohlwollen auf seine Mitmenschen, deren religiöse Überzeugung er achtet und schont. (Grundlinien der Sittenlehre, I, 410, 464; II, 395; Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 515, 519.)

Fürwahr ein hohes erhabenes Musterbild, eine kindlich reine, naiv sittliche, lebensfreudige und doch innerliche, in sich selbst und doch für andere lebende, tiefreligiöse Idealgestalt, wie sie nur ein Mann schaffen konnte, dessen ganzes Leben in selbstlosester Hingebung an die von ihm für richtig gehaltenen Probleme nur das eine Streben kannte, auch seinen Mitmenschen die Förderung, die er sich von ihnen versprach, zuteil werden zu lassen. Aber wie er selbst doch nicht die rechte Energie besaß, seine Gedanken gegenüber allen Anfechtungen durchzuzwingen, wie ihn mehr und mehr eine wahre Scheu vor der Berührung mit der Außenwelt erfaßte, so ist auch seinem Idealbilde diese übertriebene Zartheit des Empfindens eigen. Es fehlt die Hervorhebung des Wertes der Initiative, die Betonung des kraftvollen Einsetzens der Persönlichkeit für hohe Ideale. Die Stärke dieses Musterbildes liegt mehr im Dulden als im Kämpfen.

Allerdings ist dies nicht in dem Maße der Fall, wie es Kühn, a. a. O., behauptet, wenn er sagt, daß Beneke nicht kenne „den Riesenkampf der Neigungen und der Pflicht, der sittlichen Gesetze und des unerschütterlichen Laufes der Welt". Wohl möchte ihn sein Optimismus über die Mängel und Hemmnisse dieses Daseins hinwegtäuschen, aber er steht zu sehr im Leben, als daß er nicht doch auch diese für ihn unerfreuliche Seite berücksichtigt hätte. Er ist viel zu sehr Psycholog, als daß er nicht die Größe der Gefahren für die naive Sittlichkeit in der Welt, wie sie ist, erkannt hätte. Darum betont er, daß die sittliche Unschuld zwar reiner, die kämpfende Sittlichkeit aber zuverlässiger sei (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 227); darum ist ihm die Bildung von Grundsätzen durchaus notwendig, um in den Stürmen des Lebens Halt und Kraft zu gewähren. Ja er hebt sogar hervor, daß erst sie „zur moralischen Kraft und Vernunft", der „reinen und klaren Ausbildung des Praktischen", dem „höchsten Ideale der praktischen Bildung überhaupt" führe (Grundlinien der Sittenlehre, I, 343); darum verlangt er, daß der Mensch, „kräftig eingreife und, wo es nötig ist, für das Bessere und Höhere kämpfe im Gewirr der Welt" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 61 ff.).

Die Wichtigkeit und Unabwendbarkeit des Kampfes für die Sittlichkeit blieb also Beneke nicht verschlossen, und sein Idealbild erhält durch diese neue Seite einen kräftigeren, männlicheren Zug. Aber man hat doch stets den Eindruck, als ob mit seiner wahren Liebe Beneke mehr an dem erst geschilderten Bilde hinge, als ob er die kämpfende Sittlichkeit mehr nur als eine Vorstufe zur wahren Sittlichkeit ansehe und der Kampf ihm nur Mittel zum Durchringen zu jener reinen, ungetrübten Sittlichkeit sei, in der es keinen Zwiespalt mehr gäbe. Und so fehlt es trotzdem diesem Ideal, bei aller seiner Reinheit und Verinnerlichung an kraftvoller Größe.

Benekes Idealmensch bildet eine Vereinigung der Gedanken Shaftesburys, Jacobis und Schillers auf der einen, Schleiermachers auf der anderen Seite. Wie den beiden ersten erscheint auch ihm die höchste Sittlichkeit als freie Entfaltung der wahren Natur des Menschen, als harmonische Verbindung egoistischer und altruistischer Triebe, wie Schiller und Schleiermacher erblickt er die höchste Moral in der Vereinigung der sittlichen Vernunft mit den natürlichen Trieben des Menschen.

C. Rückblick.

Benekes Ethik beruht auf seiner Psychologie. Durch die Begründung auf diese Wissenschaft sucht er ihr eine empirische Grundlage zu geben, ja er möchte sie zur Naturwissenschaft machen. — Indem er in seiner Ethik im engsten Zusammenhang mit dem Leben, fern von allem Rigorismus einseitiger Pflichtenmoral dem vielseitigen Fluten und Drängen praktischer Fragen gerecht zu werden sucht, andererseits aber das Vorhandensein eines formalen Sittengesetzes anerkennt, bildet seine Ethik, die erste „vollbewußte Überbrückung des von Kant gezogenen tiefen Grabens zwischen der formalen Sittlichkeit des guten Willens und der vom materialen Inhalte des Lebens ausgehenden praktischen Lebensklugheit“ (Kühn, a. a. O., S. 13). Wenn er dabei die allgemeingültige und wahre Wertschätzung der Güter und Übel rein aus psychologischen Gesichtspunkten zu bestimmen sucht und ihre kulturgeschichtliche Entwicklung daneben fast ganz übersieht, so bleibt seine Ethik „der lebendigen Fülle sittengeschichtlicher Entwicklung gegenüber etwas farblos“ (Jodl, a. a. O., S. 256f.). Allerdings ist zu berücksichtigen, daß die Auffassung Benekes von der entscheidenden Wirkung der Bildungsverhältnisse für die Entstehung des Sittlichen dessen Werden in unmittelbare Abhängigkeit von den kulturellen Zuständen jeder Zeit bringt.

In dieser Ansicht mußte offenbar für Beneke ein starker Impuls zur Beschäftigung mit der Pädagogik liegen, zu der ihn auch die Anerkennung des Gedankens der Selbstvervollkommnung und der Pflicht der Mitarbeit an der sittlichen Weiterbildung der Menschheit mit Notwendigkeit hinwies.

Bei aller Verwandtschaft der Theorien Benekes mit der englischen Ethik zeigen seine Ausführungen überall sowohl gegenüber dem Utilitarismus als auch gegenüber den emotionalen Richtungen ein tieferes Zurückgehen auf die inneren Grundlagen des Sittlichen, während gegenüber der besonders in Deutschland zu stark universalistisch gefärbten Ethik seine Betonung der Notwendigkeit der Verbindung individualistischer Tendenz mit der universalistischen trotz des starken Hervortretens des ersteren Prinzips als eine gesunde Reaktion aufgefaßt werden muß.

III. Kapitel:
Die Pädagogik im Verhältnis zur Ethik.

A. Einleitendes.

Beziehungen zwischen der Pädagogik und der Ethik hat es schon lange gegeben. Seit Vives und Comenius erscheinen in fast allen Werken über Erziehung sittliche Fragen in längerer oder kürzerer Ausführung. Aber diese Beziehungen sind doch so sporadischer und zufälliger Natur, daß sie kaum in Betracht kommen. Selbst beim Ziel der Erziehung, dessen Behandlung zunächst auf ethische Probleme hinwies, wurde auf die Moralphilosophie keine nennenswerte Rücksicht genommen. Vielmehr ging man zu seiner Begründung zumeist auf religiöse Gesichtspunkte — wie ja die Behandlung pädagogischer Fragen noch bis in die neueste Zeit hinein häufig eine auf biblische Autorität gestützte blieb — oder auch wie beim Humanismus auf gewisse Zeitströmungen zurück. Von einer wissenschaftlichen Verwendung der Ethik kann auch in der Pädagogik des Comenius keine Rede sein. Selbst Locke, dem doch ein ausgeprägtes wissenschaftliches System zur Verfügung stand, macht davon in seiner Pädagogik keinen entsprechenden Gebrauch. Auch bei Rousseau und Pestalozzi sind die ethischen Ausführungen dunkler, unbegrifflicher, gefühlsmäßiger Art, während die Philanthropen zwar reichlich moralphilosophische Gedanken in ihrer Pädagogik aufzuweisen haben; aber diese treten in so wenig systematischer Art auf, daß auch bei ihnen von einer wissenschaftlichen Verwendung nicht gesprochen werden kann. Bei Herder, Niemeyer, Jean Paul finden sich zwar ethische Betrachtungen in großer Anzahl, aber selbst bei ihnen fehlt die befriedigende begriffliche Verarbeitung.

Kant war es, der in seiner Pädagogik durchaus von seiner wissenschaftlich begründeten Moralphilosophie ausging, schon da, wo er am Schluß der Kritik der reinen Vernunft und der Metaphysik der Sitten aus dem ethischen Inhalte dieser Werke pädagogische Folgerungen zieht. In ähnlicher Weise schicken in neuester Zeit Natorp und Volkelt ihren pädagogischen Ausführungen in den teleogischen Teilen ethische Abschnitte voraus, aus denen ihre Pädagogik sich in Gestalt von Folgerungen

entwickelt. Auch Schleiermacher und Herbart begründen ihre wissenschaftliche Pädagogik zum Teil auf Ethik. Schleiermacher sieht in ihr eine Kunstlehre, eine angewandte normative Wissenschaft, eine Verwirklichung der verschiedenen Wertgebiete; er läßt sie also aus seiner allgemeinen Güterlehre herauswachsen. Herbart findet die Grundlage der Pädagogik in der Psychologie; aber ebenso wichtig erscheint ihm die Ethik. Auch bei ihm weitet sich die Sittenlehre im engeren Sinne zu einer Güterlehre aus, und verleiht dadurch seiner Pädagogik größere Fruchtbarkeit und Bedeutung. Wie Schleiermacher verwendet auch Herbart seine Moralphilosophie in der Weise, daß er einzelne aus ihr entlehnte Sätze in die Pädagogik hineinbaut.

Beneke will eine wissenschaftliche Pädagogik liefern und hat sie geliefert. Aber in seiner Vorrede, in der er diese Absicht ausspricht, suchen wir vergebens nach einem Hinweis auf die Ethik. Lediglich die Psychologie führt er als Grundwissenschaft seiner Pädagogik an. Damit will er jedoch keineswegs — wie dies ja auch bei der Ethik der Fall war — den normativen Charakter dieser Wissenschaft bestreiten. Er erkennt als durchaus richtige Forderung an, daß sich die Erziehung ein „ideales Ziel“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 5) setze, daß ihre Aufgabe darin gesehen werde, „ein Geistiges zu bilden nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 12). Aber diese Norm darf keine in der Luft schwebende, aus freier Phantasie erdichtete sein, sie läßt sich nicht durch allgemeine Begriffe erschöpfen, sondern „wir müssen uns die Normen für die Vollkommenheit im einzelnen geben lassen: von der Moral, der Logik, der Ästhetik, der Religionsphilosophie und was das Leibliche betrifft, von der Physiologie“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 8). Das Verhältnis der Pädagogik zu diesen Wissenschaften stellt sich also so dar, daß jene ihr die Normen im einzelnen liefern. Auch die Moralphilosophie erhält hier ihre Stelle. Die Aufgabe, die ihr Beneke innerhalb der Pädagogik zuschreibt, besteht somit darin, für die sittliche Erziehung die Richtungspunkte anzugeben, auf die diese hinzustreben habe. Es wird sich nun herausstellen müssen, ob Beneke wirklich die Moralphilosophie in dieser engen Weise, lediglich für die sittliche Erziehung Normen aufzustellen, verwendet, oder ob sich besonders bei Bestimmung des Zieles der Erziehung nicht doch eine Erweiterung ähnlich wie bei Herbart und Schleiermacher herausstellt, eine Ausgestaltung, auf welche die Bestimmung der sittlichen Norm als der allgemeingleichen Schätzung der Werte hinzuweisen scheint.

Bei der Durchführung seiner gekennzeichneten Absicht verfährt Beneke in der Weise, daß er zunächst kurze ethische, in sich abgeschlossene Betrachtungen vorausschickt und aus ihnen dann die pädagogischen Folgerungen zieht (es ist nur konsequent, wenn diese ethischen Betrachtungen ihrerseits ihre Grundlage in psychologischen Darstellungen haben, und auch die pädagogischen Folgerungen vom psychologischen Gesichtspunkte aus erfolgen.) Für die enge Beziehung, in welche Beneke die sittliche Erziehung zu seiner Ethik stellt, ist es bezeichnend, daß er ähnlich wie Kant, am Schluß seiner Grundlegung zur Physik der Sitten eine Reihe von pädagogischen Folgerungen zieht, die in ihrer präzisen Darstellung gleichsam das ganze Programm Benekes über die sittliche Erziehung darbieten.

Aus dieser besonderen Stellung ist auch die ganz eigentümliche Behandlung, die Beneke dem Zwecke der Erziehung zuteil werden läßt, verständlich. Es wäre zu erwarten, daß in diesem Kapitel eine Darstellung der Normen, auf die die Erziehung hinzuarbeiten habe, erfolge. Statt dessen finden wir eine pädagogisch-historische Auseinandersetzung mit den Beneke als wichtigsten erscheinenden Ansichten über diesen Punkt und eine aus ihrer Betrachtung gewonnene — auf den ersten Blick recht nüchtern und unbedeutend erscheinende begriffsmäßig zugestutzte Zielangabe. Es ist dies der Punkt, an den schon zu Benekes Lebzeiten seine zahlreichen Gegner mit großer Vorliebe und man muß wohl sagen ebenso großer Skrupellosigkeit anknüpften, um seine Pädagogik nach Möglichkeit in Mißkredit zu bringen. Es wird die Aufgabe unserer Darstellung sein, auch diese Äußerung im Zusammenhang des Ganzen darzulegen, um ihren wahren Sinn zu finden.

Wir wollen in folgendem betrachten: Wie sich das Verhältnis von Benekes Ethik: 1. zu der Möglichkeit und Notwendigkeit der sittlichen Erziehung, 2. zu der Teleologie der Erziehung, 3. zu den Mitteln der sittlichen Erziehung gestaltet und untersuchen, ob und inwieweit auf diese Teile der Pädagogik Benekes seine Moralphilosophie eingewirkt hat.

B. Möglichkeit und Notwendigkeit der sittlichen Erziehung.

Wir können uns in diesem Punkte auf die sittliche Erziehung beschränken. Die Möglichkeit der intellektuellen und ästhetischen Erziehung wird naturgemäß ihre Begründung in

der Psychologie, die der religiösen in der Religionsphilosophie haben müssen. Die Notwendigkeit intellektueller Erziehung ergibt sich allerdings auch aus Benekes Ethik. Die Bedeutung, die den sittlichen Grundsätzen zukommt, die Stellung zur Kultur, machen eine weitgehende intellektuelle Bildung zum selbstverständlichen Postulat. Beneke spricht aber diese Begründung nirgends aus. Daß er von ihrer Notwendigkeit überzeugt ist, läßt der Umstand erkennen, daß er in seiner „Erziehung im engeren Sinne" einen beträchtlichen Raum der Bildung der intellektuellen Fähigkeiten zuweist. Das in der Ethik gekennzeichnete Ideal der sittlichen Unschuld und Schönheit ließe den Gedanken nahe liegen, daß Beneke von hier aus mit Nachdruck auf die Notwendigkeit ästhetischer Erziehung hinwiese. Das ist aber nicht der Fall, im Gegenteil wird sie mit Entschiedenheit von Beneke — teils aus psychologischen, teils aus reinen Utilitätsgründen — in unberechtigter Weise zurückgewiesen. Die Notwendigkeit endlich der religiösen Erziehung erwächst für Beneke lediglich aus religionsphilosophischen Betrachtungen und ihre Begründung hat mit ethischen Gesichtspunkten nichts zu tun. Allerdings könnte die moralische Begründung der Notwendigkeit dieser Zweige der Erziehung mit Leichtigkeit aus seiner Ethik hergestellt werden, erscheinen sie doch in der Norm des Sittlichen als wesentliche Wertgebiete. Wenn also diese auch für die Pädagogik als allgemeiner Richtungspunkt sich darstellt, so würde unsere Kritik insofern eine wesentliche Einschränkung erfahren, als auch für diese Gebiete, ob schon nicht ausdrücklich von Beneke ausgeführt, die Berechtigung aus moral-philosophischen Betrachtungen sich ergeben.

Die Schwierigkeit einer Möglichkeit der sittlichen Erziehung lag in Kants Ethik besonders darin, daß dieser die moralische und die sonstige Entwicklung der Menschen als zwei grundsätzlich verschiedene Gebiete auffaßte, und jene in die intelligible Natur des Menschen, die also jenseits jeder erziehlichen Einwirkung lag, verlegte. Nur durch einen gewaltsamen Akt war diese auf dem Wege der Selbsterziehung, einer Wiedergeburt im christlich-dogmatischen Sinne ermöglicht worden. Bei Beneke stellt sich die Frage an sich viel günstiger. Infolge seiner Vermeidung des Kantischen Dualismus und seiner naturalistischen Anschauung vom Sittlichen wird der Erziehung im höheren Grade ermöglicht, auf die moralische Entwicklung Einfluß zu gewinnen. Ist das Sittliche eine natürliche seelische Bildung, und kennt der Erzieher die Gesetze, nach denen diese vor sich geht, so ist ihm die Möglichkeit, auf sie Einfluß zu gewinnen, gegeben.

Allerdings erwächst für unsere Frage eine bedeutende Schwierigkeit aus dem Umstande, daß die Naturgemäßheit der Entwicklung des Sittlichen auch für dieses die strenge Kausalität fordert. Da also jede Handlung als Ausfluß des nach diesem Gesetze gebildeten Willens durch die früheren Entwicklungen notwendig bedingt ist, ist sie als solche unbeeinflußbar. Soweit der Mensch sittlich oder unsittlich ist, steht er größtenteils außerhalb erziehender (auch selbsterziehender) Einwirkung; aber nicht soweit er dies wird. Je mehr wir aber im Alter des Menschen zurückgreifen, (siehe oben) um so loser wird die innere Kausalität, desto beschränkter und zufälliger erscheint sie; sie wirkt nur bei dem Hinzukommen der äußeren. In demselben Maße nimmt die Bedeutung der letzteren zu, ja im ersten Lebensjahre ist sie die ganze Kausalität überhaupt. Indem so die Entwicklung der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit des Menschen im engsten Zusammenhang mit den äußeren Einwirkungen, den Bildungsverhältnissen, gebracht wird, ist auch der erziehlichen Beeinflussung ihre Bedeutung gewahrt.

Die Frage der Erziehbarkeit des sittlichen Willens scheitert bei Kant ferner an der Annahme eines radikalen Bösen in der menschlichen Natur. Auch in dieser Beziehung liegen bei Beneke die Verhältnisse weniger ungünstig. Die ursprüngliche moralische Indifferenz der menschlichen Anlagen läßt für die Erziehung vieles offen, da sie den Hauptantrieb zur Unterbrechung der natürlichen sittlichen Entwicklung und damit zur Entwicklung der Unsittlichkeit in die Bildungsverhältnisse, d. h. „die äußere Natur, die Schicksale und andere Menschen" verlegt (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 11 ff.). Von diesen scheiden die Schicksale von der Beeinflussung durch die Erziehung fast ganz aus, während es sehr wohl möglich erscheint, sowohl die Eindrücke von der umgebenden Natur als auch von den anderen Menschen in ihren wesentlichen Wirkungen zu lenken und zu regeln.

So erscheint im Lichte des naturalistischen Optimismus Benekes die sittliche Erziehung als möglich und aussichtsvoll: aber es bleibt bei dieser Anschauungsweise die Frage offen: ist denn diese Erziehung überhaupt notwendig, ja nicht vielleicht sogar schädlich? So hätte ja ein Rousseau konsequenterweise aus seinem naturalistischen Optimismus folgern müssen. Aber während die Ursache davon, daß Rousseau diese Folgerung in der praktischen Darstellung seiner Pädagogik nicht zieht (diese wäre ja dadurch unmöglich geworden), lediglich in einer Inkonsequenz zu suchen ist, enthält der Optimismus Benekes Züge, die eine sittliche Erziehung als notwendig erscheinen

lassen. Zwar weist der Philosoph die Möglichkeit nicht von sich, daß auch ohne alle Kunst das Sittliche im Menschen sich bilden könne; aber er bezeichnet das als einen Zufall, auf den wir nicht rechnen dürfen, weil ebensowohl das Gegenteil eintreten kann. Den Gedanken Rousseaus, durch Abschließung des Zöglings von allen Einflüssen der Kulturwelt den inneren Anlagen völlig freie Entwicklungsmöglichkeit zu schaffen, lehnt Beneke ab. Schon oben hat es sich gezeigt, daß er den Erzeugnissen der Kultur großen Wert auch für die sittliche Bildung zuspricht. Diese bedeutet ihm nicht eine „Erfindung des Eigensinnes", sondern sie ist „mit Notwendigkeit durch die tiefsten Grundlagen der menschlichen Natur bedingt, welche nicht nur Kulturfähigkeit, sondern auch Kulturtriebe enthält" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 10). Die Erziehung kann und darf also den Zögling nicht von diesen in Jahrhunderten gesammelten intellektuellen und moralischen Erfahrungen abschließen. Indem aber diese tausenderlei verschiedenartigen, Gutes und Böses in sich enthaltenden Einwirkungen ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung geltend zu machen suchen, erwächst für den Menschen die Verpflichtung, die Bedingungen ihrer Bildung zu erforschen, um sie so günstig wie möglich lenken zu können. Die Erkenntnis, daß ebensowohl das Sittliche wie das Böse im Menschen auf die äußeren Bildungsfaktoren zurückzuführen ist, macht es für den Staat wie für den einzelnen zur Pflicht, diese Bildungsverhältnisse so günstig wie möglich zu gestalten (Grundlegung zur Physik der Sitten, S. 399). „Der Staat hat die heilige Pflicht und . . . . ebenso hat jeder einzelne in seinem besonderen Kreise die heilige Pflicht, mit aller Anstrengung dahin zu arbeiten, daß die Bildungsverhältnisse, welche Menschen schlecht machen, immer mehr weggeräumt, daß die moralische Atmosphäre . . . . immer mehr moralisch rein und moralisch warm werde" (Archiv für die pragmatische Psychologie, I, 510). Der individualistische Universalismus wirft hier sein Licht auch in die Pädagogik hinein. Die soziale Forderung der Erziehung durch den Staat erscheint begründet in der individualistischen Forderung der sittlichen Einzelentwicklung. Aber auch von der universalistischen Seite wird die Begründung der staatlichen Pflicht der Erziehung versucht aus dem utilitaristischen Gesichtspunkte heraus, daß die wissenschaftliche, moralische, religiöse Ausbildung die wesentlichsten und sichersten Stützen für das Wohl des Staates sind (Grundzüge der Civil- und Kriminalgesetzgebung . . . . von Jeremias Bentham, I, 163).

Dasselbe Resultat ergibt sich aus Benekes deterministischer

Stellung in Verbindung mit der altruistischen Seite seiner Ethik. Der Gedanke, daß das Werden des Willens zwar dem strengen Gesetz der Kausalität unterliege, trotzdem aber die einzelne Tat die Verantwortung ihres Vollbringers mit sich führe, muß dem Menschen ein Ansporn sein, selbst den fehlenden Mitmenschen nach Christi Beispiel mit Liebe zu umfassen; sie legt uns zugleich dringend die Notwendigkeit ans Herz, mit größtem Ernst auf die Verbesserung der pädagogischen und bürgerlichen Bildungsverhältnisse hinzuarbeiten, durch welche allein durchgreifender und mit mehr gesichertem Erfolge dem Entstehen und Umsichgreifen des Sittlich-Abweichenden vorgebeugt werden kann (Archiv der pragmatischen Psychologie, I, 126f.).

Die Betrachtungen Benekes über die Möglichkeit und Notwendigkeit der sittlichen Erziehung, wie wir sie hier zusammenzustellen uns bemüht haben, zeigen sich also als konsequente Durchführung seiner moralphilosophischen, im einzelnen gekennzeichneten Ideen, die in höherem Maße als die von Rousseau und Kant zur pädagogischen Verwendung geeignet erscheinen. Dagegen läßt die Darlegung der Notwendigkeit der intellektuellen, ästhetischen und religiösen Erziehung die ausdrückliche moralische Begründung vermissen.

C. Teleologie der Erziehung.

1. Das allgemeine Erziehungsziel.

Als Aufgabe und Ziel der Erziehung bezeichnet Beneke selbst in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, I. Bd. S. 3, folgendes: „Die gebildete Vernunft zieht die ungebildete zu sich herauf“ und ebenda: „Absichtliche Einwirkung von seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken.“

Zwei schwerwiegende Vorwürfe sind es, welche die pädagogische Kritik Beneke wegen dieser Zielsetzung gemacht hat. Flashar in Schmids Enzyklopädie findet darin einen „rationalistischen Zug“, G. Baur (Grundzüge der Erziehungslehre) erklärt das Ziel der Erziehung für „viel zu beschränkt“. Der Erzieher solle aus dem Zöglinge mehr machen wollen, als er selbst sei und eine göttliche Kraft in ihm zu wecken suchen, deren Wirkungen er selbst nicht zu übersehen vermöge, damit die künftige Generation leiste, was der gegen-

wärtigen versagt sei. Benekes Definition gebe nur an, was die Erziehung hie und da faktisch sei, nicht, was sie sein solle (S. 80, vgl. hierzu die oben angeführte Kritik von W. Rein).

Der Vorwurf des Rationalismus muß nach dem über Benekes System Dargelegten Wunder nehmen. Er findet seine Erklärung offenbar darin, daß Flashar, der gänzlich auf herbartischem metaphysischen Standpunkte steht, lediglich den Wortlaut dieser kurzen vorläufigen Formel für die Aufgabe der Erziehung — denn mehr soll die Definition nicht sein (vgl. Erziehungs- und Unterichtslehre, I, 3 und 8) — in Erwägung zog, ohne sich klar zu machen, was nach Benekes gesamter philosophischer und pädagogischer Anschauung gemeint sein konnte. Zur Beurteilung dieser Flasharschen Kritik wird es nötig sein, uns ausführlicher mit der Bedeutung des Wortes „Vernunft" zu befassen, wie diese bei unserem Philosophen vorliegt. In seinem Archiv . . . . I, 353 sagt er darüber: „Der Begriff der Vernunft geht auf ein Ideal." Sie hat „eine theoretische und praktische Seite. Die Vorstellungsseite umfaßt die objektiv gegebenen Verbindungen des Zusammen, des Nachher, die Kausalverhältnisse, die Verhältnisse zwischen Mitteln und Zwecken; die praktische Vernunft: Die Weltauffassung in den Formen der Lust- und Unlustempfindungen und der aus diesen hervorgehenden Begehrungen und Strebungen, also die allgemeingültige Wertschätzung". Sie enthält „die Gesamtheit der Erfahrungen, Ansichten, Erkenntnisse und ebenso die Empfindungen, Schätzungen und Bestrebungen, welche in einer gewissen Zeit und innerhalb eines gewissen Kreises als richtig gebildet und als Gemeingut vorausgesetzt werden."

Substituieren wir diese Definition der Vernunft in der oben angeführten Zielbestimmung, so tritt uns zunächst die gleichmäßige Betonung des Intellektuellen und des Moralischen vor Augen. Es ist bei Beneke keineswegs so, daß die logische Vernunft wie bei Hegel gleichsam den obersten Richter auch in den ethischen Fragen abgeben, und damit ihre Ausbildung das höchste Ziel aller Erziehung bilden solle, — schon das, was wir oben über die emotionale Seite der Ethik sagten, widerspricht der Anschauung mit aller Entschiedenheit und die Betrachtung des sittlichen Zieles der Erziehung wird uns das bestätigen —, es ist aber auch nicht wie bei den Philosophen des Gefühles und Glaubens, daß lediglich das reine Gefühl den Ausschlag zu geben habe: die theoretische tritt der praktischen Vernunft ebenbürtig zur Seite: „Die Vernunft umfaßt die höchsten fehlerfreien Bildungen in den Grundformen des Fühlens und Strebens nicht weniger als die schon ursprünglich

auf der Seite des Vorstellens liegenden.“ Indem Beneke ferner in der Vernunft sich die allgemeingültige Wertschätzung abspiegeln läßt, macht er die Norm des Sittlichen zugleich zum Ziel der Pädagogik überhaupt und geht damit in der ethischen Begründung dieser Wissenschaft viel weiter, als es seine eigenen Angaben vermuten ließen. Die Vernunft als ideales Gebilde stellt sich ihm dar als „die Gesamtheit der höchsten und zugleich fehlerlos gebildeten Produkte des menschlichen Geistes in allen ihren Formen“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 155). Man könnte mit Fug und Recht in dieser Benekeschen Forderung für das Ziel der Erziehung das anders geprägte Postulat der „allgemeinen Emporbildung der inneren Kräfte des Menschen“ des Pestalozzi erkennen. Aber dieses Ziel läßt die prägnante Bestimmung des Wozu vermissen, es legt die Gefahr nahe, daß es der Erziehung an einem einheitlichen Gesichtspunkte fehle, nach dem die Ausbildung der einzelnen Kräfte erfolgen solle. Beneke erkennt diesen Mangel recht wohl. Er führt in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 82 f. aus, daß die Erziehung nicht den Blick auf das Ganze verlieren solle, und somit spezifiziert er das aufgestellte Ziel in den zwei Forderungen, daß der Erzieher den höheren Entwicklungen soviel als möglich ein Übergewicht verschaffe vor den niederen, und daß er ferner die höheren Sinne (und so fügen wir hinzu — Beneke spricht an der angeführten Stelle nur von der Bildung der ersten Empfindungen — die höheren seelischen Kräfte) in dem rechten Verhältnis unter sich ausbilde. In diesem Sinne ausgelegt, akzeptiert Beneke auch die Forderung der harmonischen Ausbildung aller Kräfte, die ihm also — wie Herbart — nicht eine Entwicklung aller menschlichen seelischen Anlagen in gleicher Stärke, sondern die Unterordnung des seiner Natur nach Niederen unter das seiner Natur nach Höhere bedeutet (Erziehungs- und Unterichtslehre I, 83, 348). Es ist offenbar der Naturalismus Benekes, der ihn zu diesem Standpunkt führte, und auf dessen Verhältnis zu der Rousseauschen Auffassung wir weiter unten zu sprechen kommen. Indem er für die Erziehung zur Vernunft die besondere Berücksichtigung des seiner Natur nach Höheren verlangt, scheint er auch bezüglich des höchsten Gesichtspunktes für das Ziel der Pädagogik auf eine psychologische Betrachtung hinzuweisen. Welches ist das seiner Natur nach Höhere? welches das rechte Verhältnis der höheren Sinne und Kräfte? Stoy nimmt dies auch an, wenn er ausführt (Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik, S. 86): „So sind wir wiederum an die Psychologie gewiesen, nicht um mit

der Konfusion Benekes von ihr uns Zwecke begründen zu lassen ....“ Hören wir hierzu Beneke selbst (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 13): „So sehen wir uns denn für die bestimmtere Ausprägung der Erziehungszwecke in letzter Instanz an die Psychologie gewiesen. Aber diese, da sie die Seele, wie sie sich in Wirklichkeit mit Fehlern und Schwächen entwickelt, zum Gegenstande hat, kann für sich selber die Ideale nicht schaffen, deren wir für die Erziehung als regelnder Normen bedürfen.“ „Wie in allen ähnlichen Verhältnissen also, so gibt auch hier die Psychologie zwar nicht die Gegenstände, auf die es uns ankommt, aber das Licht, dessen wir zu einer klaren und scharfen Auffassung desselben bedürfen; und eine genauere Bestimmung über die Zwecke der Erziehung ist demnach zwar nicht allein durch sie, aber auch nicht ohne sie möglich.“

So soll also die Psychologie die Zwecke nicht „begründen“, sondern nur zu ihrer Klärung beitragen.

Wir werden bei der dargelegten Forderung Benekes mit Notwendigkeit an das erinnert, was wir bei der Darstellung seiner sittlichen Norm und seines Naturalismus fanden: Das seiner Natur nach Höhere ist ja das sittlich Höhere und die Entscheidung darüber, was das natürlich und sittlich Höhere ist, liegt bei der allgemein-gleichen Wertgebung. Also auch diese Forderung erhärtet unsere oben aufgestellte Behauptung, daß als der höchste Zielpunkt auch für die Erziehung im allgemeinen die sittliche Norm erscheint. So könnten wir das Ziel der Pädagogik Benekes, welches er mit seiner kurzen Formel nur andeuten will, nach dem bisher Gefundenen folgendermaßen ausdrücken: Entwicklung der Gesamtheit der seelischen Kräfte nach dem ihnen entsprechend der sittlichen Norm zustehenden Werte bis zu dem Standpunkte, auf dem sich der Erzieher befindet. — Man wird nicht leugnen können, daß schon mit dieser Zielsetzung Benekes Pädagogik in engste Beziehungen zu seiner Moralphilosophie rückt, ja daß diese es recht eigentlich ist, welche für die Wahl dieses Zieles in hohem Grade bestimmend wirkte. Die weitere Betrachtung wird dieser vorläufigen Feststellung noch erhebliche Stützen verleihen, sie wird auch den Vorwurf des Rationalismus noch weiter zu entkräften in der Lage sein. Mit diesen Darlegungen ist auch schon zum Teil die Ausstellung Baurs, daß das Ziel zu beschränkt sei, widerlegt.

Wichtiger und schwerwiegender und auf den ersten Blick zutreffender ist der Einwand, daß Beneke den Zögling nur auf den Standpunkt des Erziehers hinaufziehen wolle, daß

damit eine geistige und moralische Stagnation eintreten müsse, da der Zögling über die Bildungsstufe des Erziehers nie hinauskönne. Lediglich dem Wortlaute nach betrachtet, scheint diese Kritik gerechtfertigt zu sein. Wunder nehmen muß sie uns jedoch, wenn wir damit vergleichen, daß Beneke dabei eine kulturelle Entwicklung des Menschengeschlechts zu immer höherer Vollkommenheit in intellektueller und moralischer Beziehung annimmt. Sollte die Bildung der Menschen immer nur bis zum Standpunkt des Erziehers erfolgen, so wäre doch eine Weiterentwicklung — abgesehen von den zerstreuten und darum in dieser Beziehung kaum in Betracht kommenden ungeregelten und mehr zufälligen äußeren Eindrücken — gänzlich ausgeschlossen.

Es läge hier ein so krasser Widerspruch vor, daß er genügend erscheinen müßte, um das an sich geschlossene pädagogische System Benekes zu zersprengen. Aber wir brauchen nur die Erziehungs- und Unterrichtslehre weiter zu durchforschen, um zu einem ganz anderen Resultate zu kommen.

Einmal ist doch zu beachten, daß Beneke in der Hauptsache stets das Erreichbare im Auge hat, ein positives Ziel sich zu stellen bemüht, daß seine Erziehungs- und Unterrichtslehre für die Weiterbildung von Kindern berechnet ist. Offenbar wird es aber stets eine hohe und schwierige und recht selten erreichbare Aufgabe sein, die Kinder auf den Standpunkt zu erheben, den der in seiner Weise vollkommen gedachte Erzieher einnimmt. Mehr als er selbst ist, kann ja niemand geben. Ist denn aber damit der Fortschritt zu Höherem abgeschnitten? Gewiß nicht. Schon die hohe Ansicht, die Beneke von der Persönlichkeit des Erziehers hat (s. unten D. 4) widerspricht dem aufs äußerste. Dieser strebt ja über sich hinaus, er ist in stetem geistigen und sittlichen Wachsen begriffen, hat hohe und große Ideale, die sich auf seinen Zögling übertragen. — Auch der schon oben angeführte Gedanke des Evolutionismus wäre mit einer solchen Annahme unvereinbar. „Dem menschlichen Geschlechte ist für seine Vervollkommnung eine unendliche Laufbahn geöffnet. Und nur vermöge einer Erziehung, die fortwährend das Höchste im Auge hat, kann es die erhabenen Zielpunkte dieser Laufbahn zu erreichen hoffen“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 7). Wie wäre eine solche Vervollkommnung möglich, wenn sie immer nur zum Standpunkt des Erziehers führte? Auch die dargelegten psychologischen Ansichten widersprechen dem aufs entschiedenste. Jede Seelenentwicklung ist nach ihm eine Kraft und als solche mit selbständigem Streben behaftet.

Die Aussprüche Benekes an vielen Stellen zeigen klar, daß jene Auslegung seiner Worte von ihm gar nicht in Betracht gezogen wurde. So schreibt er (Archiv . . . I, 296 ff.): „Zwar soll sich das Kind an den Produkten der früheren Geistesbildung hinaufbilden. Aber eben nur hinaufbilden, nicht fixieren", sonst „wird die Kraft zu höheren selbständigen Kombinationen gelähmt". (Vergl. auch Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 45. Anm.: „Und deshalb wird nur diejenige Erziehung die rechte sein, welche, weit entfernt, etwas vollenden zu wollen, mit einer gewissen Notwendigkeit über sich hinausweist und hinausdrängt," und Archiv . . . I, 433 ff.: „Wir erfreuen uns im Vergleich mit früheren Zeiten einer weit vorgeschrittenen Kultur; und wollen wir also unsere Kinder in diese einführen, sie derselben teilhaftig machen in der Art, daß unsere geistige Bildung nicht nur von ihnen angeeignet, sondern auch einmal zu noch größerer Höhe und Weite und Tiefe ausgebildet werde, so haben wir ihnen schon in der Jugend einen ohne allen Vergleich höheren Grad von Selbsttätigkeit zuzumuten, als welcher von der Jugend früherer Zeiten gefordert worden ist." Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 23 f.: „Nur der Unterricht und die Erziehung sind die rechten, welche ununterbrochen und . . . für das ganze Leben einen regen Trieb erzeugen, über dasjenige, was der Erzieher überliefert hat, hinauszustreben.") Darum betont Beneke überall die Entwicklung zur Selbsttätigkeit als eine der wichtigsten Aufgaben aller Erziehung, ein Gedanke, der mit dem ethischen Postulat der Selbstvervollkommnung, wie wir ihn oben darstellten, in voller Übereinstimmung sich befindet. Mit Recht weist Hummel, a. a. O., S. 8, auf die Verwandtschaft dieses inneren Triebes zu dem Herbartischen „Interesse" hin und betont die schärfere und klarere Ausprägung dieses Begriffes bei diesem im Gegensatz zu der immerhin unbestimmteren Ausdrucksweise Benekes.

Ja diese Forderung der Entwicklung des inneren Triebes geht soweit, daß ihre Befolgung schließlich die Erziehung dazu führen muß, sich selbst unnötig zu machen (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 400). — So muß sich auch in jedem, der sich mit der Pädagogik Benekes eingehend beschäftigt, die unmittelbare Gewißheit entwickeln, daß es ihr keineswegs darauf ankommt, den Zögling lediglich auf den Standpunkt des Erziehers einzustimmen, sondern überall tritt das Bestreben deutlich hervor, selbständiges Denken, Urteilen, Wollen und Handeln zu erzeugen, immer mehr und mehr das Interesse zu erweitern und Kräfte zu begründen und fortzubilden, die den Zögling dazu befähigen, durch eigene Weiterentwicklung sein

ganzes Leben hindurch mitzuwirken an der geistigen und sittlichen Emporbildung auch der gesamten Menschheit (siehe unten, D. 6).

Schon die Betrachtung der kurzen Formel für die Aufgabe der Erziehung zeigt also, daß das allgemeine Ziel, welches Beneke der Pädagogik stellt, keineswegs so dürftig und beschränkt ist, als es auf den ersten Blick den Anschein hat, daß es niemals eine Weiterbildung zu höheren Ideen, als sie der Erzieher hat, ausschließt, sondern daß schon in dieser vorläufigen Fassung ein hohes und umfassendes Bildungsziel sich verbirgt, das die sittliche Norm zum höchsten Regulativ für das Ganze der Erziehung macht.

Wir möchten es in Verbindung mit dem vorhergehenden folgendermaßen definieren: Entwicklung der Gesamtheit der seelischen Kräfte nach dem ihnen gemäß der sittlichen Norm zustehenden Werte bis zu dem Standpunkte, auf dem der ideal gedachte Erzieher in stetem Fortschritte an seiner und der anderen Vervollkommnung arbeitet, und Erweckung des lebendigen Triebes selbsttätig aus eigener Kraft diese Entwicklung entsprechend den Forderungen der allgemeinen Wertschätzung fortzusetzen.

Aber dieses Ziel erweitert sich noch, wenn wir Benekes spezielleren Betrachtungen über diese Frage nachgehen. Er setzt sich mit drei ihm als wesentlich erscheinenden Anschauungen über das Ziel der Pädagogik auseinander: Die platt utilitaristische Ausprägung des Erziehungsideales, wie sie sich in der Forderung der rein weltmännischen Erziehung bei Locke, den Beneke allein nennt, (man wird auch an Montaigne, Basedow und Herbert Spencer erinnert), und in der allgemeinen Anschauung, „welcher noch keine umfassendere und tiefere Reflexion zur Seite geht", findet, hat insofern Recht, als der Zögling allerdings in der Welt leben soll und also auch für sie erzogen werden muß, um sich in ihr zurecht zu finden. Aber sie birgt die Gefahr in sich, wenn sie als ausschließlich leitender Gesichtspunkt für die Erziehung in Betracht gezogen wird, den Zögling zu weichlicher Hingebung an die Welt und ihre Vergnügungen, zu haltlosem Schwanken zwischen den guten und bösen Seiten der Umgebung hinzuführen. Wie der Eudämonismus Benekes eine vertieftere Auffassung in sich birgt, wie er sich zu einer normativen Gestaltung des sittlichen Lebens emporarbeitet, so mußte ihm auch bei der Darlegung des Erziehungszieles eine tiefere als die eben ausgeführte Norm vor Augen schweben. Er eignet sich die Einwürfe des Rigorismus gegen diese Ansicht insofern an, als auch er zugibt, der Mensch

sei nicht bloß gemacht, um im Leben fortzukommen und sein Leben zu genießen, die höhere intellektuelle, moralische Bildung sei mehr als alles Wohlbehagen. Wie Kant, den er hierbei im Auge hat (auch Herbart hätte er hier erwähnen können), fordert er für die Pädagogik ein ideales Ziel; nur dann vermag die Erziehung ihre Aufgabe, zur Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts beizutragen, zu erfüllen. Aber auch gegen Kants Anschauungen äußert Beneke seine Bedenken. Woher sollen wir die Ideale nehmen und wie können wir uns davor schützen, auch die Verkehrtheiten, die jeder Zeit eigen sind, in sie aufzunehmen? Die gegen Kants Sittengesetz und damit gegen jede rein formale Bestimmung der sittlichen Norm vorgebrachten Einwände müssen Beneke bezüglich des Erziehungszieles eine ablehnende Stellung gegenüber diesem formalen Standpunkt einnehmen lassen. Aber auch das Ideal der naturgemäßen, kulturfeindlichen Erziehung, wie sie Rousseau vorschwebt, kann unser Pädagog nach dem, was wir über seine Stellung zur Kultur wissen, nicht zusagen. Zwar stand diese Auffassung seiner naturalistischen Anschauung nahe, auch der Optimismus mußte ihm sympathisch erscheinen; aber die „Natur" Rousseaus erscheint ihm als „Unnatur", „Verneinen der Kultur" bedeutet ihm „Verneinen der menschlichen Natur ihrem innersten Wesen nach"; die Forderung der Erziehung fern von allen Einflüssen der Kultur würde eine zweite zur Folge haben müssen, die wieder mit derselben versöhnte, und alles das zerstörte, was von der früheren mühsam erreicht wäre (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, S. 5 ff.).

Indem so Beneke aus diesen drei ihm als die wichtigsten erscheinenden Bildungsidealen die Fehler eliminiert, kommt er zur Aufstellung dessen, was ihm selbst als Aufgabe der wahren Erziehung erscheint: Er verlangt (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, S. 7 f.):

1. Wir sollen das Kind für die Welt erziehen, denn es soll in ihr leben.
2. Wir sollen von dem Kinde die Vorurteile und Verbildungen der Zeit fern halten.
3. Wir sollen es ausrüsten mit der Kraft, sich dieselben fortwährend fern zu halten.
4. Wir müssen in ihm für die höheren Normen ein kräftiges Leben gewinnen und zugleich eine Spannung, dieselben immer vollkommener in sich auszubilden und vermöge ihrer nach Maßgabe seiner Stellung und seiner Kräfte zu den Fortschritten des Menschengeschlechts mitzuwirken.

Diese Definition zeigt eine bemerkenswerte Vereinigung praktischer und idealer Gesichtspunkte. Sie fordert die Vorbereitung für das Leben und den Beruf und erweitert damit das Herbartische Erziehungsziel insofern, als sie auf die berufliche Bildung, die Beneke auch sonst stark betont, hinweist (vgl. Hummel, a. a. O., S. 11). Sie wiederholt im Zusammenhang mit der Ethik die Forderungen der naturgemäßen Erziehung, ohne die Bedeutung des erziehlichen Einflusses der Kultur zu unterschätzen, sie betont stark die Entwicklung zur Selbsttätigkeit im Zusammenhang mit der Unterordnung unter die höheren Normen, und gipfelt in der Forderung des selbständigen Handelns nach diesen Gesetzen zur Fortentwicklung des menschlichen Geschlechts. Es wird, um Wiederholungen zu vermeiden, genügen, auf unsere Darstellungen von Benekes Ethik hinzuweisen, um die Beziehungen zu ihr mit Evidenz hervortreten zu lassen.

Bei allen diesen Betrachtungen bleibt immer zu berücksichtigen, daß es gar nicht in Benekes Absicht liegt, ein Ziel aufzustellen, das in einem kurzen prägnanten Begriffe alles für die Erziehung erstrebenswerte vereinige. Seine Formulierung bezweckt lediglich die Richtlinien anzugeben, innerhalb deren sich die Erziehung zu bewegen hat. Deshalb genügt es ihm zunächst, ganz im allgemeinen auf die Normen als das zu Erstrebende hinzuweisen. Die Frage, welches diese Normen im einzelnen sind, erscheint ihm viel zu kompliziert, als daß sie in einer kurzen Definition beantwortet werden könne. Sie werden im einzelnen von den entsprechenden Wissenschaften entlehnt werden müssen: Für die intellektuelle Erziehung von der Logik, für die ethische von der Moral, für die ästhetische von der Ästhetik, für die religiöse von der Religionsphilosophie, für die körperliche von der Physiologie.

So scheint die Moralphilosophie, wenn sie auch schon als diejenige Wissenschaft sich darbot, welche das höchste Regulativ aufzustellen hat, das dem Erzieher stets vor Augen schweben soll, hinsichtlich der speziellen Zielsetzung bei Beneke nur für die moralische Erziehung in Betracht zu kommen. Wenn wir also die Stellung der Ethik in Benekes Pädagogik in ihrem vollen Umfange würdigen wollen, so wird es sich nötig machen, zunächst das Ziel der moralischen Erziehung darzulegen, um dann in kürzerer Auseinandersetzung das Ideal der intellektuellen und religiösen Bildung klar zu stellen, um zu erkennen, inwieweit auch diese Zweige der Erziehung im einzelnen unter ethische Gesichtspunkte treten.

2. Das Ziel der sittlichen Erziehung.

Sechs Zielpunkte sind es, die Beneke im einzelnen der sittlichen Erziehung stellt und welche wir im folgenden in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik betrachten wollen. Der Erzieher „hat dafür zu sorgen, daß das Sittliche rein, in der rechten Ausdehnung, klar, stark, mit lebendiger Erregtheit und mit starker Hervorbildung seines eigentümlichen Gefühlscharakters begründet werde“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 310).[1]) Es bedarf keiner Erwähnung, daß auch bei diesen Bestimmungen die psychologistische Betrachtungsweise ethischer Probleme klar und scharf zum Ausdruck kommt. Aber wir können auch sonst in ihnen die Übereinstimmung mit der Moralphilosophie Benekes nicht verkennen.

Die Reinheit der sittlichen Bildung, die „unmittelbar lebendige Sittlichkeit“, bei der „überhaupt kein moralischer Gegensatz“ entsteht, und die Neigungen „durchgängig der richtigen Wertschätzung der Dinge gemäß gebildet sind“ (ebenda), bei der die Dinge und ihre Einwirkungen diejenigen Lust- und Unlustempfindungen in uns auslösen, die ihrem sittlichen Werte entsprechen (a. a. O., I, 164), läßt das in der Ethik gekennzeichnete Ideal der naiven Sittlichkeit wieder vor unseren Augen erstehen. Es ist für die Stellung Benekes zu diesem Ideal beachtenswert, daß er auch hier die reine, naive Sittlichkeit an erster Stelle anführt, wie sie ja zeitlebens das Ideal war, bei welchem er am liebsten verweilte.

Aber eine Erziehung, die sich dieses Ziel gesteckt hat, lediglich in fehlerfreier Entwicklung der natürlichen Anlagen dem höchsten Gipfel der Sittlichkeit sich zu nähern, wird leicht in einen Fehler verfallen müssen: „Ein Mensch kann durchaus moralisch richtig gebildet sein, aber seine sittliche Bildung einen sehr engen Horizont haben, weil nur für eine geringe Anzahl von Lebensverhältnissen die Gruppen und Reihen praktisch entwickelt und festgestellt sind“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 312). Deshalb besteht Benekes zweite Forderung — in Verbindung mit der formalen die materiale Seite des Sittlichen berücksichtigend — darin, „daß die moralische Erziehung auf alle bedeutenden Bildungsverhältnisse ausgedehnt und der Natur derselben genau angemessen ausgeprägt werde“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 311). Beneke gibt die genaueren Ausführungen dieser übrigens wiederum die

[1]) a. a. O., S. 163, faßt Beneke diese Forderung darin zusammen, daß die Gemüts- und Charakterbildung Richtigkeit, Vollständigkeit und Feinheit habe, wozu noch Ausdehnung und Reichtum der praktischen Entwicklung kommen müsse.

naturalistische Auffassungsweise kennzeichnenden Formel im einzelnen ganz eingehend. Die Darstellung dieser Ziele würde jedoch zu weit führen. Es genügt, auf das hinzuweisen, was wir in der Ethik über den Wertbegriff und Eudämonismus, sowie was wir bei Darlegung des Begriffes Vernunft in der Behandlung des allgemeinen Zieles der Pädagogik anführten.

Wiederum die formalen Prinzipien berücksichtigt die nächste Forderung: Die Klarheit und Bestimmtheit der sittlichen Bildung. Wir erinnern uns aus unserer ethischen Darstellung der Verbindung des Ideales der kampflosen und der kämpfenden Sittlichkeit. Letztere ist es, welche durch die Klarheit und Bestimmtheit der sittlichen Bildungen bezeichnet werden soll. Eine in vielfach wiederholter praktischer Anschauung begründete, begrifflich durchgebildete und damit gefestigte sittliche Persönlichkeit (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 312f.) erscheint uns in Übereinstimmung mit der ethischen Idealgestalt vor den Augen. Wie in dieser die begriffliche Durchbildung der sittlichen Anschauungen auf der Grundlage des normgemäß gebildeten Gefühls für das Bestehen der Moral auch in den schweren Stürmen des Lebens sich geltend machte, so auch hier. Die intellektuelle Erziehung erscheint als mitbegründend für die Bildung des sittlichen Ideals. Aber es hieße die Grundlage des sittlichen Erziehungideals Benekes durchaus verkennen, wenn man damit als den höchsten Gipfel moralischer Bildung, wie es der Intellektualismus tut, die Erzeugung von Grundsätzen proklamieren wollte. Sie erscheinen Beneke lediglich als Verstärkung der gefühlsmäßig begründeten, im vorigen und im folgenden dargelegten sittlichen Eigenschaften — ohne diese sind sie machtlos und nutzlos, ja schädlich (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 203): „Man gebe dem Kinde die trefflichsten Regeln der Weisheit und Klugheit, lasse sie von ihm wiederholen, auswendig lernen, sodaß es wie der erfahrenste Mann spricht: so wird es dennoch, wenn es durch die Verhältnisse zum Handeln aufgefordert wird, nicht selten dem gerade entgegen handeln“ (ebenda I, 312f.). So bleibt Beneke auch in dieser Forderung dem emotionalen Charakter seiner Ethik getreu. Das tritt noch deutlicher darin hervor, daß Beneke unter der Klarheit des Moralischen nicht nur die begriffliche Formulierung der sittlichen Forderungen und Entwicklungen versteht, sondern sie außer dieser in dem Freisein von allem Nebenwerk, dem Ausscheiden aller äußeren Verhältnisse aus der Auffassung des Sittlichen sieht. „Rein die Gesinnung oder das innere Tun erscheine dem Kinde als die Sittlichkeit oder Unsittlichkeit der

Handlung bestimmend" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 313.). Hier tritt der Grundgedanke der Ethik Benekes, die Begründung des Moralischen rein auf die Gesinnung, als pädagogisches Postulat auf und stellt das Ziel der sittlichen Erziehung in denkbar engste und folgerichtige Verbindung zur Moralphilosophie. In dieser Beziehung muß der Erzieher auf die vollste Reinheit und Schärfe der sittlichen Auffassung hinarbeiten, sodaß das Kind unterscheiden lerne zwischen einer bloß äußerlich sittlichen Handlung und der ihm zugrunde liegenden sittlichen oder unsittlichen Gesinnung, damit es selbst — und hier trifft sich die Forderung mit der der naiven Sittlichkeit wieder — handeln lerne frei von aller Rücksicht auf heterogene Gesichtspunkte rein aus seiner sittlichen Gesinnung heraus.

Diese Verbindung der naiven, ästhetischen mit der kampferprobten Sittlichkeit wird ermöglicht, durch die vierte Forderung: die der „Stärke der sittlichen Gebilde": „Eine durchgängig kräftige Ausbildung der Seele kann als die Grundlage aller anderen praktischen Vollkommenheiten angesehen werden" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 166). Steht dieser Satz nicht in Widerspruch zu der von uns in der Darlegung der Ethik Benekes vertretenen Ansicht, daß es seinem Idealbild an der rechten Stärke des sittlichen Wollens fehle?

Die kräftige Bildung der Seele schließt in sich einmal die möglichste Abwesenheit von Schwäche, sodann das möglichst zahlreiche Vorhandensein von Stärkeanlagen. Die erstere bezeichnet Beneke selbst als die „naive Stärke" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 168), sie deckt sich also vollkommen mit dem von uns entworfenen Idealbild. Anders steht es mit der Forderung der Bildung möglichst zahlreicher Stärkeanlagen. Zunächst hat allerdings Beneke auch hierbei die Kraft des Widerstandes gegen unsittliche Einwirkungen im Auge. Aber er geht doch erheblich weiter. Wir müssen hier auf die bereits dargelegten fünf psychischen Reizungsverhältnisse, die für die Ethik Benekes grundlegend sind, zurückgreifen. Nur diejenigen von ihnen, in denen der Reiz dem Urvermögen gerade angemessen ist, — die der Vorstellungen und die der Lustempfindungen — vermögen Anlagen mit dem Charakter der Kräftigkeit zu begründen. Zur Stärkung der Sittlichkeit eröffnet sich also einmal für die intellektuelle Bildung aus diesem Gesichtspunkte ein weites Wirkungsfeld. In hervorragendem Sinne kommen aber andererseits für die Kräftigkeit des Sittlichen die Lustempfindungen in Betracht. Der lebensfrohe Zug im Idealmenschen legt die Bevorzugung dieser

Bildungen besonders nahe. Und so ist denn die Pädagogik Benekes — auch der Gedanke der kindlich reinen, naiv frohen, natürlich sich entwickelnden ästhetischen Sittlichkeit mußte dazu hinführen — stets darauf hinaus, möglichst unter Vermeidung eines Zwanges und aller Unlust in liebevoller Vertiefung in die kindliche Eigenart durch natürliche Entfaltung aller Kräfte und Vermeidung von Künsteleien möglichst alle trübenden und störenden Einflüsse zu beseitigen und überall die Freudigkeit und Lust am Guten im Kinde zu erwecken, die sie uns hier als erstrebenswertes Ideal sittlicher Erziehung vor Augen führt. — Indem aber diese den eudämonistischen Zug auch in die Pädagogik hinübertragende Forderung gestellt wird, birgt sie gleichzeitig eine Gefahr in sich, deren Erkenntnis sich Beneke nicht verschloß. Die Reproduktionen der Lustempfindungen können Begehrungen sein und ihre Bildung kann nicht gut als sittliches Postulat ohne weiteres aufgestellt werden. Aber wir erinnern uns, daß diese Begehrungen, wenn zu ihnen die Vorstellungsreihe von der Erreichbarkeit des Begehrten tritt, die Grundlage des Willens bilden, und insofern muß auch ihre Bildung als ein Bestandteil der sittlichen Erziehung gefordert werden. So stellt denn auch Beneke für ihre Entwicklung die Norm auf, daß sie „in Übereinstimmung mit der richtigen Wertgebung, der allgemein-gültigen Abstufung der Güter und Übel" gebildet werden (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 298). Für die Entwicklung des Willens tritt hierzu die Forderung, daß die an sie sich anknüpfende Erwartung der Wahrheit gemäß" gebildet werde. Innerhalb dieser Grenzen möge man den Willen „möglichst stark" entwickeln: „indem ja hierdurch allein das Kind zu einer Ausbildung instand gesetzt werden kann, welche es später fähig macht, kräftig für das Gute zu wirken" (ebenda). Auch sonst tritt die Forderung der Kraftentwicklung für den sittlichen Willen in der Pädagogik überall stark betont hervor (vergl. Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 302, 401).

So erhält tatsächlich mit der Einfügung der Kräftigkeit der sittlichen Bildung und der Forderung eines starken, auf tatkräftiges Handeln gerichteten Willens der Idealmensch Benekes von der Pädagogik her eine nicht unwesentliche Ergänzung und unsere Kritik im gewissen Sinne eine entsprechende Korrektur.

Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch die Forderungen der Erregtheit des Sittlichen, die sich darin äußert, daß das moralische Gefühl häufig und mit einem regen und kräftigen Aufstreben hervotrete. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I,

S. 318.) Sie umfaßt das, was Beneke in seiner Psychologie als den „Lebenstrieb“ bezeichnete und dessen Bedeutung bereits bei Behandlung der allgemeinen Formel für das Ziel der Erziehung gewürdigt wurde. Sie enthält andererseits auch das, was unter der Bezeichnung der rechten Ausdehnung des Sittlichen verstanden wurde, fügt aber hierzu das Postulat der Verknüpftheit der sittlichen Normen. Diese sollen in Beziehung zu allem gesetzt werden, wofür ihre Kritik notwendig werden kann, (ebenda) und so lebendig im Menschen begründet sein, daß sie bei allen Gelegenheiten sich geltend machen. Aber auch hier wieder weist Beneke den Gedanken zurück, als ob diese Erregtheit besonders in dem Vorhandensein sittlicher Grundsätze hervortrete, es kommt vielmehr darauf an, was die letzte der genannten Forderungen enthält: die scharfe Hervorbildung des Gefühlscharakters der sittlichen Gebilde (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 318). Der Gegensatz zwischen dem Sittlichen und Unsittlichen soll sich deutlich im Gefühl als solcher geltend machen. So diene das Gefühl als „moralisches Barometer“, (ebenda, I, 303), es zeige, ob das Sittliche gleichsam zur Eigenschaft geworden ist, im Gegensatz zu dem das Unsittliche als etwas der Natur des Menschen Fremdes sich offenbare (ebenda, 307 f.). Die „gesunde“ Seele soll das Böse gleichsam als eine Störung empfinden (ebenda 323), während das Sittliche das Gefühl des Normalen an sich trage. Es ist kaum nötig, auf die Beziehungen dieser Anschauungen zu dem Naturalismus und der emotionalen Grundlage der Ethik Benekes hinzuweisen.

So erscheint das Ziel, welches Beneke der moralischen Erziehung stellt, im Geiste und in konsequenter Durchführung seiner sittlichen Ideale und Gedanken geformt, ja es bietet in gewisser Beziehung eine willkommene Ergänzung. Es enthält in sich die Vereinigung formaler und materialer Prinzipien der Moral, grundsatzgestärkter und naiver Sittlichkeit, verlangt mit Nachdruck die Betonung ihres emotionalen Charakters und läßt den eudämonistischen Zug deutlich hervortreten. Die Notwendigkeit eines krafterfüllten, nicht nur zum Dulden, sondern zum tatkräftigen sittlichen Handeln gerüsteten moralischen Willens tritt stärker als in der Moralphilosophie hervor. Allerdings ist auch in der Pädagogik wie beim ethischen Ideal die hohe Bedeutung des Pflichtgefühls nicht genügend betont, wenn auch sie sich ihr nicht etwa verschließt. — Das Idealbild der sittlichen Erziehung zeigt die Vereinigung Kant-Fichte-Herbartischer mit Schleiermacherschen Gedanken, enthält Rousseausche Forderungen in geläuterter Form und entnimmt

dem Erziehungsziel der Philantropen das Brauchbare: aber es gibt allen diesen Gedanken originelle Wendungen und vereinigt sie zu einem geschlossenen Ganzen, das in engster Verbindung mit dem von der Ethik geschaffenen Ideale sich als ein hohes und erstrebenswertes Musterbild vor Augen stellt. Die ausführliche Art, mit der wir bei der Darlegung derselben Gedanken in der Ethik geschichtliche Parallelen heranzogen, macht an dieser Stelle eine nochmalige eingehendere vergleichende Betrachtung überflüssig.

3. Die Ziele der intellektuellen und religiösen Erziehung.

Es würde für die Zwecke unserer Arbeit unfruchtbar und zu weitführend sein, wenn wir die Ziele der übrigen Bildungsgebiete im einzelnen darstellten und daraufhin untersuchten, inwieweit in ihnen ethische Gesichtspunkte vorkommen. Es wird völlig genügen, wenn wir lediglich die Teile herausgreifen, welche dazu dienen, einmal das ethische Erziehungsideal zu ergänzen und zu klären, und welche andererseits selbst unter ethische Gesichtspunkte und Norm gerückt sind. Dabei können wir die ästhetische Bildung völlig unberücksichtigt lassen. Beneke bezeichnet zwar (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 124) die Baukunst als geeignet „das Elementarisch-moralische“ anzuregen (er steht auch hier offenbar unter dem Einfluß Jean Pauls); aber trotz seiner sonst bemerkenswert verständigen Ansicht über künstlerische Fragen weist er der Ästhetik einen so geringen Platz im Erziehungsziel zu, daß wir auf die Darstellung dieses Punktes verzichten müssen. Der Grund hierfür liegt nicht etwa in einer Unterschätzung der Kunst, sondern in der Ansicht, daß in dieser Richtung bereits zuviel getan werde. „Doch aller dieser Vorschriften bedarf es kaum zu einer Zeit, welche vielleicht eher zu sehr nach dieser Seite hinneigt. Es möchte also im Gegenteil die Frage aufzuwerfen sein, ob nicht die hierauf verwandte Zeit vielmehr zu beschränken wäre bei so vielen, bei welchen doch, selbst für die aufnehmende Empfindung, nur Schwächliches und Unbehilfliches dadurch gewonnen wird. Die dem Menschen zugemessene Kraft und Muße sind beschränkt, und die Aufgaben für die geistige Bildung so mannigfaltig und ausgedehnt, daß in dem bezeichneten Falle der höchst kärgliche Gewinn kaum in Betracht kommen möchte gegen den bedeutenden Verlust!“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 124f.)

Für die intellektuelle Bildung ließ schon die Betrachtung des vorigen Abschnittes besonders zwei Forderungen hervor-

treten: die Entwicklung scharfer, klarer, der Wirklichkeit entsprechender Vorstellungen, Begriffe und Urteile und — die Verbindung aller dieser unter einander zu einem festgefügten, lebendig aufstrebenden, alles unter sich in Verknüpfung setzenden geistigen Komplexe. Es ist offenbar, daß dieses Ziel intellektueller Bildung an sich nichts mit ethischen Postulaten zu tun hat, sondern das Intellektuelle als eigenes Wertgebiet seine Norm der Logik entnimmt. Insofern aber die Frage nach dem Inhalte der zu erzeugenden Vorstellungen aufgeworfen wird, muß allerdings eine Beziehung zur Ethik herstellbar sein. Welche Stellung sollen die sittlichen Vorstellungen, Urteile usw. unter den übrigen einnehmen? Bei dem immerhin mehr sekundären Range, den in Benekes Ethik das Intellektuelle einnimmt, läßt es sich erwarten, daß auch in der Pädagogik die Bildung sittlicher Vorstellungen, Urteile, Begriffe, eine unbedeutendere Rolle spielen muß. Und so ist es denn auch! Es kommt Beneke viel mehr darauf an, daß möglichst viele klare und unter sich verknüpfte Vorstellungen, möglichst zahlreiche intellektuelle Kräfte gebildet werden, als darauf, daß es sittliche Vorstellungen sind, die erzeugt werden. Für die Bildung des Intellektuellen, für die in erster Linie psychologische Gesichtspunkte maßgebend sind, ist es an sich gleichgültig, welches der Inhalt dieser Vorstellungen ist. Die Forderung ist hier einfach die, entsprechend der Entwicklung der psychischen Natur des Kindes im Anknüpfen an das dem Zögling Nächstliegende falsche Anschauungen und Vorstellungen zu beseitigen, allmählich den Erfahrungskreis zu erweitern und zu klären, Ordnung in ihre Masse zu bringen, feste und dauernde Verbindungen herzustellen zwischen den nächsten und den weiter abliegenden Vorstellungen, so nach und nach zu Begriffen aufzusteigen und Urteile zu erzeugen. Dieser bekannte psychologische Gesichtspunkt des Fortschreitens vom Nahen zum Ferneren in Verbindung mit dem emotionalen Charakter der Ethik Benekes ist es denn auch, der ihn die Bildung speziell der sittlichen Vorstellungen und Begriffe im Ziel der intellektuellen Erziehung nicht so ausdrücklich betonen läßt. Das ist ihm eine selbstverständliche Forderung. Überall werden neben den anderen sittliche Vorstellungen gebildet werden müssen; aber — und dies ist bei seinem emotionalen Standpunkte folgerichtig — nur da, wo bereits sittliche Empfindungen rege gewesen sind. Dieser Gesichtspunkt ist es denn auch, der den Standpunkt Benekes zum Moralunterricht, auf den wir weiter unten zu sprechen kommen, bestimmt. Er bewahrt ihn ferner vor dem Fehler, in den die Herbartische Richtung leicht verfällt,

vor dem Moralisieren. Natürlich ist es auch ihm ein Zielpunkt der intellektuellen Erziehung, wo es dem kindlichen Fassungsvermögen entsprechend ist, sittliche Vorstellungen und Begriffe auf Grund vorhandener moralischer Erfahrungen zu gewinnen und zu klären, und zwar wo es irgend angängig. Die Ethik wirkt also auch für das Ziel der intellektuellen Erziehung in dieser Hinsicht als Regel gebend, und die Fülle einzelner Anweisungen und Forderungen in dieser Beziehung ist eine ganz gewaltige. Aber nur, wo dies ungezwungen möglich ist, gleichsam unauffällig, unabsichtlich — Beneke erinnert in dieser Beziehung wieder an Jean Paul — darf dieser Gesichtspunkt geltend gemacht werden. So erscheint als normgebende Wissenschaft für die intellektuelle Bildung die Logik. Sie fordert die Entwicklung klarer Vorstellungen, Begriffe, Urteile und deren Verknüpfung zu lebendig aufstrebenden Gruppen. Es ist an sich für das Ziel gleichgültig, ob es sich dabei um sittliche oder sittlich indifferente Begriffe etc. handelt, ja die Bildung moralischer Begriffe erscheint, wenn auch als wünschenswert, so doch — da sie kein integrierender Bestandteil des Sittlichen sind — nicht als notwendig. Die Ethik ist für das Ziel intellektueller Erziehung nicht normgebend in positiver Hinsicht, sie wirkt mehr kontrollierend, indem sie diejenigen Vorstellungen zurückweisen heißt, die ihren Gesetzen, den Forderungen der allgemeinen Wertschätzung nicht entsprechen.

Noch mehr tritt die Moralphilosophie zurück bei Darstellung des Zieles der Religiosität, so merkwürdig dieses auch auf den ersten Blick erscheinen mag. Erstehen doch nach Benekes Ansicht beide — Religiosität und Moralität aus demselben psychischen Grundfaktor, aus dem Gefühl. Wie die Sittlichkeit rein auf der Gesinnung basiert, so ist auch die wahre Religiosität in dem warmen, innigen Gefühl der Zugehörigkeit zu Gott begründet. Das emotionale Element der Ethik tritt in der Religionsphilosophie Benekes wenn möglich noch schärfer betont hervor, ja es bekommt einen Zug ins Mystische, wenn er sagt: „Das Ahnungsvolle, Unerforschliche und Unbegreifliche ist überhaupt nicht von den Objekten der Religion zu trennen“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 338). Wie in der Ethik sieht er darum das Ziel der religiösen Erziehung nicht in einer klaren Einsicht, in einem eigentlichen Verstehen, — das führt zu „leerem Wortdienste“, die Entwicklung religiöser Begriffe und Sätze erscheint ihm als „das Surrogat aller Surrogate“ — sondern in der Erzeugung des tiefen Erfülltseins von religiösen Ahnungen und Gefühlen. Daher verlangt Beneke Freiheit von allen Dogmen und allen lehrhaften Abstraktionen; lebendiges, inniges und

starkes Gefühl für die undogmatische, gereinigte, dem kindlichen Verständnis angepaßte Form des Christentums wird von ihm gefordert. Beneke hat für diese Entwicklung Worte warmer Begeisterung, sie erscheint ihm als „die höchste und umfassendste Entwicklung des menschlichen Gemütes“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 337) und sie ist ihm als solche Selbstzweck. Darum kann die Moralphilosophie auf sie höchstens insofern von Einfluß sein, als sie sich in Übereinstimmung mit ihr befinden muß, und als diejenigen religiösen Gefühle und Gesinnungen besonders stark zu berücksichtigen sind, die gewisse ethische hervorragend deutlich erkennen lassen. Im übrigen aber sind diese religiösen Gesinnungen um ihrer selbst willen zu pflegen und zu entwickeln, die biblischen Gestalten und Lehren um ihres religiösen Gehaltes willen zu erfassen, nicht aber, um aus ihnen gewisse moralische Leitsätze zu gewinnen, wie das so vielfach in völliger Verkennung des Wertes und der Größe wirklich religiösen Empfindens gefordert wird.

So stellt das Ziel religiöser Erziehung diese nicht als unabhängig von der Forderung der Ethik hin, diese wahrt auch hier einen gewissen kontrollierenden Standpunkt; es gliedert sich durchaus folgerichtig dem Ideal der naiven Sittlichkeit an; aber es bewahrt neben diesem seinen selbständigen Charakter.

4. Die Einheit dieser Erziehungsziele.

Man wird diesen Erziehungszielen besonders vom Herbartischen Standpunkte aus vor allem den einen Vorwurf machen, daß es ihm an Einheitlichkeit fehle. Professor Rein in seiner Enzyklopädie (II. Bd, 58 ff.) hebt hervor, daß Einheit des Plans ohne Einheit des Zweckes undenkbar sei, und daß eine Vielheit von miteinander verbundenen Erziehungszwecken vielmehr einem Aggregat, einem ungeordneten Haufen zufällig sich treffender Gedanken gleiche, als einem wohlgegliederten System richtig abgeleiteter Begriffe, die, durch ein inneres Band zusammengehalten, einem obersten, die Herrschaft führenden Zwecke sich unterordnen. — Also: ein oberster Zweck, unter den alle anderen Zwecke fallen, ein Ziel, auf das all und jede Erziehungsmaßregel hinzustreben hat.

Diesem Standpunkte gegenüber macht sich in der modernen Pädagogik im Anschluß besonders an Schleiermacher, Herder, Jean Paul eine andere Richtung geltend, welche in der gekennzeichneten Anschauung eine allzu große Verengerung der Vielseitigkeit menschlichen Wesens sieht, welche die Ansicht vertritt, daß jedes der vier Wertgebiete seine eigentümlichen

Vorzüge habe, die in ihrer Eigenart auszugestalten, das Ziel der Pädagogik bilden müsse, wenn man die Menschlichkeit in ihrem vollsten Umfange zur höchsten Blüte entwickeln solle, wenn man neben den moralischen und religiösen Seiten auch den Gaben der frohen Natur gerecht werden wolle. Diese Anschauung (siehe Volkelt: Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Kollegheft) sieht das Ziel der Erziehung in einem Idealmenschen, der einen Inbegriff der vier Wertgebiete des Intellektuellen, Moralischen, Ästhetischen und Religiösen bildet, die einander zu einer Persönlichkeit ergänzen, welche sich als die höchste Entwicklung aller menschlichen Eigenschaften darstellt.

Beneke scheint uns zwischen diesen beiden Anschauungen in der Mitte zu stehen. Das Ziel seiner Pädagogik stellt sich uns einmal als eine Koordination der Wertgebiete des Intellektuellen, Moralischen und Religiösen dar (das Ästhetische tritt zwar nicht ganz zurück, hat aber doch eine ungerechtfertigt untergeordnete Bedeutung). Jedem dieser Wertgebiete läßt er volle Würdigung angedeihen, sie greifen ineinander über und ergänzen sich wechselseitig; für jedes verlangt er Entwicklung nach den seiner Natur entsprechenden wissenschaftlichen Normen.

Aber innerhalb dieser Grenzen nimmt doch das Moralische eine gewisse hervorragende Stellung ein. Für alle Seiten menschlichen Wesens gibt es Direktiven, und während das Ziel sittlicher Erziehung — die Entwicklung der naiv-reinen, aus seiner unverfälschten Gesinnung heraus sittlich zu handeln gezwungenen Persönlichkeit schließlich auch ohne besondere intellektuelle Erziehung denkbar wäre, trifft das umgekehrte Verhältnis bei den übrigen Wertgebieten nicht zu. Damit erhält das Erziehungsideal Benekes eine hervorragend ethische Färbung, bei der aber auch die übrigen wertvollen Seiten menschlichen Wesens zu ihrem Rechte kommen. Eine ganz ausgebildete Menschlichkeit, voll naiver, reiner Sittlichkeit und Frömmigkeit, ausgestattet mit allen Gaben des Geistes, voll Innerlichkeit und doch zum Handeln befähigt und bereit zum Wirken an der eigenen und der Mitmenschen Vervollkommnung weniger aus dem strengen Gesichtspunkte der Pflicht, als aus dem Antriebe der ungefälschten sittlichen Gesinnung, die über sein ganzes Wesen den Schein schönster Harmonie und Einheitlichkeit ergießt, voll Freude am Leben und doch voll tiefsten Ernstes und peinlichster Gewissenhaftigkeit allen seinen Fragen und Problemen gegenüber — ein Erziehungsziel, das man wahrlich nicht mit dem Schlagworte des Eudämonismus oder

Rationalismus abtun sollte, das in seiner Eigenart und sittlichen Größe volle Würdigung verdient. Und wenn uns Beneke selbst dieses Idealbild für die Erziehung nicht in zusammenhängender Weise vor Augen stellte, so liegt dies wohl — er wollte außerdem kein „System der Pädagogik“ geben (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, VI) — in seiner allzu innerlichen Art, die sich mit einer geradezu ängstlichen Scheu in sich selber zurückzog und sich nur schwer dazu verstehen konnte, seine heiligsten und innersten Gedanken vor aller Augen zu enthüllen. Aber aus seinen Werken strahlt es uns überall entgegen und erfüllt sie mit einer Wärme und einem hohen Idealismus, der sie besonders für den Pädagogen zu einer stets anregenden, fruchtbringenden und begeisternden Lektüre machen muß. „Die Erziehung als Priesterin im Heiligtum der menschlichen Kultur hat das heranwachsende Geschlecht in die Mysterien derselben einzuweihen, damit das an Einsicht und Geschicklichkeit, an Wissenschaft und Kunst, an sittlicher Reinheit und Stärke, an religiöser Wärme und Innigkeit, kurz an Vollkommenheit jeglicher Art Erworbene nicht wieder verloren, sondern erhalten werde für ein immer reichlicheres Anwachsen und eine immer vollkommenere Läuterung.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 3,)

D. Die Mittel der sittlichen Erziehung.

1. Die Methode.

Die psychologisch-naturalistische Grundlage der Ethik, die im Sittlichen vor allem die fehlerfreie Entwicklung der menschlichen Natur sieht, muß die Frage nach den Mitteln der sittlichen Erziehung in erster Linie zu einer psychologischen machen. Auf welche Weise ist es der Erziehung möglich, die psychischen Anlagen so zu bilden, daß sie freibleiben von allen sittlichen Fehlern, und wie sind etwa schädigende und störende Einflüsse zu beseitigen oder wenigstens abzuschwächen? Bei Beantwortung dieser Frage findet Beneke als erste Methode der sittlichen Erziehung ähnlich wie Rousseau das „behütende und ableitende Verfahren“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 172 ff.), dessen Bedeutung er bei der großen Wichtigkeit die den äußeren Faktoren, der Umwelt des Kindes für die sittliche Bildung zukommen, sehr hoch einschätzt. Diese Methode besteht darin, nach Möglichkeit alle Mißstimmungen und schwächenden Unlustempfindungen vom Kinde fern zu halten oder sie abzu-

leiten. Sie erreicht das durch stete Überwachung auch der scheinbar geringfügigsten kindlichen Regungen, durch Veränderung der Umwelt, Abschwächung etwaiger schädigender Einflüsse und Erzeugung günstiger, durch scharfe Beobachtung der psychischen Zustände und Fernhalten trübender Einbildungsvorstellungen, von Furcht und Schrecken, durch Vermeiden starker und anhaltender Begierden und eine durchgängige Regelmäßigkeit der Lebensordnung, durch die angemessene Befriedigung des Triebes nach Beschäftigung, durch Fernhalten endlich von Neid und Eifersucht. Offenbar hat der eudämonistische Grundzug der Ethik die Wahl dieser Methode als der ersten und grundlegenden verursacht. Sie gibt der sittlichen Erziehung einen philanthropischen Zug, dessen berechtigte Seite sie in Übereinstimmung mit der Ethik übernimmt. Die Wahl aller dieser Mittel ist von dem einen Gesichtspunkte bestimmt, alles was die reine unverfälschte Entwicklung des kindlichen Seelenlebens in sittlicher Beziehung zu fälschen und stören vermag, fern zu halten und zu beseitigen, und so allmählich die sittlichen Kräfte zu entwickeln und zu stählen. Es würde an sich den ethischen Anschauungen Benekes nicht widersprechen, wenn er dieses Mittel — wie es Rousseau wenigstens prinzipiell tun möchte — als das einzig notwendige für die Erziehung forderte. Der Gedanke, lediglich durch eine stets wache Kontrolle über alle äußeren Einflüsse und eine mit strenger Konsequenz durchgeführte Lebensordnung nur die der sittlichen Norm gemäßen und somit ihrer Bildung dienenden Reizungen und Neigungen zuzulassen, und so die allmähliche Entwicklung der Sittlichkeit herbeizuführen, wäre mit dem naiv-naturalistischen Idealbilde Benekes nicht unvereinbar. Aber die Stellung, welche er zur menschlichen Kultur einnimmt, und die Erkenntnis, daß eine derartige hermetische Abschließung des Zöglings, wie sie Rousseau forderte, eine Utopie ist, ferner die Bedeutung, welche der gemeinsamen Erziehung für die sittliche Bildung von Beneke zugesprochen wird (siehe unten) lassen glücklicherweise diese Beschränkung nicht zu. Beneke erkennt die Unmöglichkeit, die Mißstimmungen dauernd durch Beeinflussung der äußeren Umstände zu umgehen oder unschädlich zu machen, und er findet daher als einen weiteren wichtigen Teil der Methode der sittlichen Erziehung „die Gewöhnung zu kräftigem Dulden und Widerstreben“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 184). Diese Methode kann nicht plötzlich eintreten. Sie setzt das Vorhandensein einer gewissen sittlichen Energie bereits voraus. Erst wenn diese im allmählichen Anwachsen durch das oben geschilderte Verfahren gebildet

ist, kann sie nach und nach zur Anwendung kommen. Zunächst muß da der Erzieher seinen lenkenden und führenden Einfluß noch geltend machen. Durch Überredung, Ernst und Strenge führe er das Kind den rechten Weg; aber er trete immer mehr zurück und verlange schließlich vom Zögling, daß er rein aus sich selbst die Trübungen bewältige. Er bediene sich hierzu des Spieles und der Arbeit, bei denen das Kind sehr leicht Schmerzen und Trübungen aller Art vergißt, und führe, vom Kinde unbemerkt, ähnliche Verhältnisse herbei. — Man erkennt hier auf Schritt und Tritt den Einfluß Rousseauscher Ideen, die in diesem Teil der Erziehungslehre Benekes besonders stark sich geltend machen. — Man stelle die Gelegenheiten zu Mißstimmungen geradezu her, wenn man die Gewißheit hat, daß die vorhandene sittliche Energie stark genug ist, sie aus sich selbst heraus zu überwinden. Der Erzieher gewöhne den Zögling daran, fortgesetzt sittlich zu handeln, die unsittlichen und schwächlichen Regungen aus eigener Kraft zu bekämpfen und zu bewältigen. So wächst allmählich seine sittliche Widerstandsfähigkeit, wird diese moralische Energie schließlich so stark, daß es der eigenen Initiative des Menschen überlassen werden kann, wie er im Sturme des Lebens sich seine sittliche Reine und Unbefangenheit bewahrt und behauptet. Wir müssen uns hier auf diese allgemeinen Andeutungen beschränken, die weitere Betrachtung wird zeigen, wie sich Beneke die Durchführung seiner Methode im einzelnen dachte. Soviel ist auch schon hieraus ersichtlich, daß die Forderungen, die Beneke in dieser Hinsicht aufstellt, im Einklang mit den in seiner Ethik gekennzeichneten Anschauungen stehen. Wie der Eudämonismus die Empfindungen der Lust als die Grundlagen des Sittlichen erscheinen ließ, und der optimistische Naturalismus in der reinen, unverfälschten Entwicklung der psychischen Natur die wahre Gestaltung des Moralischen erblickte, so mußten auch die Mittel zur sittlichen Erziehung in erster Linie darauf hinausgehen, die Bildung der Lustempfindungen zu fördern und alles Unlust und Mißstimmungen Erregende fernzuhalten. Es ist ferner erklärlich, daß der ethische Grundgedanke unseres Philosophen, daß die Sittlichkeit einer Handlung aus der ihr zugrunde liegenden Gesinnung herrühre, der Gewöhnung als erziehlichem Faktor eine erhöhte Bedeutung beimessen mußte. Denn nur, indem die fortgesetzte sittliche Betätigung diese gleichsam zu einer unbewußt vor sich gehenden macht, kann das ganze Wesen des Zöglings so sittlich durchtränkt werden, daß die Moralität gleichsam zu seiner zweiten Natur wird. Wie aber das Ideal der naiven Sittlich-

keit, dem unerbittlichen Gebot der Realität folgend, seine Ergänzung fand in der tatkräftig im Drange der Welt sich betätigenden sittlichen Persönlichkeit, so mußte auch die Methode zu ihrer Erzielung die Mittel und Wege zeigen, die geeignet waren Halt und Kraft für diesen zähen Kampf des Moralischen gegen die Gefährdungen, die ihm von außen drohen, zu gewähren.

Wie es bei dem Idealbild Benekes hervorgehoben wurde, so erscheint auch bei dieser vorläufigen Darlegung der Methode der sittlichen Erziehung von vornherein zu wenig Wert auf die Bildung eines starken sittlichen Willens gelegt zu sein — ein Mangel, der eine Bestätigung unserer kritischen Bemerkungen in sich bergen würde. Aber die spezielle Betrachtung wird auch hier die Ausstellung wenigstens für die Praxis bedeutend abzuschwächen geeignet sein.

Betrachten wir den bisher geschilderten Weg ganz im allgemeinen, so finden wir als erstes Mittel der sittlichen Erziehung überall die Persönlichkeit des Erziehers, welcher dafür sorgt, daß die Entwicklung des Zöglings der sittlichen Norm gemäß vor sich gehe. Diese selbst kann ja zunächst nicht direkt wirksam sein, sie wird erst mit der sittlichen Entwicklung des Zöglings zu einer erziehlichen Macht. Vor ihrer Ausbildung wird also eine moralische Erziehung nur möglich sein, wenn etwas ihr Entsprechendes eingesetzt werden kann; so tritt als wichtigstes Erziehungsmittel besonders für die Grundlegung aller Sittlichkeit die Erzieherpersönlichkeit vor uns hin.

2. Die Erzieherpersönlichkeit.

Eine Ethik, die die Sittlichkeit auf dem Boden des Gefühls erwachsen läßt, die den äußeren Reizen für ihre Entwicklung einen so großen Einfluß einräumt, wie es die Benekes tut, muß naturgemäß der Erzieherpersönlichkeit als Mittel zur sittlichen Bildung ganz besondere Wichtigkeit beimessen. Diese ist es ja, von der für den werdenden Menschen die meisten und wichtigsten Impulse ausgehen, und durch nichts vermag auf das Gefühl in solchem Maße eingewirkt zu werden als durch die Beziehung von Person zu Person. Darum beschäftigt sich auch Beneke eingehend mit der Erzieherpersönlichkeit als Mittel der sittlichen Erziehung. Er mißt ihr eine besonders hohe, ja ausschlaggebende Bedeutung zu. Von dem Umgange mit dem Erzieher hängt „alle Erhebung, alle Entwicklung zum Höheren“ ab (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 285), die Vorstellung von ihm wirkt als ein „allgemeines Zaubermittel“

und oft noch „in spätem Alter wirkt die Erinnerung an ihn als Amulet gegen alles Böse, als unerschütterliche Stütze in allem Guten“; er ist dem Zögling „Muster der Nacheiferung, Ratgeber, Zensur; durch ihn wird seiner Aufmerksamkeit, seiner geistigen Fassungskraft, seinen Neigungen die rechte Richtung gegeben; durch ihn werden ihm alle Gegenstände der Übung und des Nachdenkens bezeichnet und empfohlen“ (ebenda).

Bei der Bedeutung, die Beneke der Erzieherpersönlichkeit für die sittliche Bildung in Übereinstimmung mit seinen ethischen Anschauungen und dem gekennzeichneten Ziele der Erziehung — das ja zunächst die Erhebung auf den Standpunkt des Erziehers fordert — beimißt, ist es erklärlich, daß er an diese hohe Anforderungen bezüglich ihrer eigenen Ausgestaltung stellt. Nur da erscheint sie ihm als wirksam, wo sie sich „dem Zöglinge in einem hohen und reinen Ideale darzustellen weiß“ (ebenda), wo der Lehrer „in moralischer Beziehung unbedingte Achtung einflößt durch seinen Eifer, durch seine Liebe zur Wissenschaft, zu seinem Berufe und zu den Schülern, durch strenge Unparteilichkeit und Gerechtigkeit“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 473). So tritt uns in den einzelnen Anforderungen, die Beneke verstreut in seinen pädagogischen Schriften an den Erzieher stellt, sein ethisches Musterbild wieder vor Augen. Aber die Richtung auf den Beruf, auf die Art der Einwirkungen auf kindliche Seelen bringt mit sich, daß es sich in der speziellen Hinlenkung auf diesen Beruf erheblich modifiziert. Zwar ist auch bei ihm die ganze Menschlichkeit, wie sie das sittliche Idealbild verlangte, in vollster Ausbildung das oberste Postulat. Aber es erscheinen besonders die praktischen und intellektuellen Seiten mehr herausmodelliert. Das Eingehen auf die kindliche Anschauungsweise verlangt das mit gebieterischer Notwendigkeit. Zwar wird die ideal gebildete Persönlichkeit bereits durch sich selbst wirken, ihren veredelnden und lenkenden Einfluß geltend machen, der pädagogische Takt, dieses mehr instinktmäßige Handeln auf Grund gewisser unbestimmter innerer augenblicklicher Regungen wird von Beneke keineswegs unterschätzt, ja von ihm als notwendiger Bestandteil jeder Erzieherpersönlichkeit gefordert; aber Beneke ist viel zu sehr Psycholog, als daß er sich nicht vor Augen führte, daß dieser pädagogische Takt nichts Angeborenes, sondern lediglich die abgekürzte Wiedergabe bereits gemachter Erziehungserfahrungen sei und daß er fruchtbar nur dann zur Geltung gebracht werden könne, wenn die Erfahrungen auf Grund wissenschaftlicher, psychologischer und ethischer Durchbildung

gewonnen würden. Das bloß „Darstellen seiner selbst“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 9) kann schon deshalb nicht genügen, weil es ja der Erzieher nicht allein ist, der auf die sittliche Ausbildung des Zöglings einwirkt, sondern neben ihm noch unendliche viele, tiefeingreifende Einflüsse sich geltend machen, die nur durch ein eingehendes Verständnis ihrer Einwirkung auf die kindliche Seele in ihrer ganzen Eigenart so geregelt werden können, daß sie der Erreichung des Zieles dienen oder sie wenigstens nicht hindern. „Der Erzieher kann ja doch unstreitig nur nach den Gesetzen desjenigen wirken, mit dessen Entwicklung er es zu tun hat“ (Psychologisch-pädagogische Abhandlungen, S. 38). Also: auf psychologischer Durchbildung beruhendes tiefes Verständnis der kindlichen Natur als Grundlage eines feinen pädagogischen Taktes erscheint als die speziell berufliche Anforderung, die an den Erzieher zunächst zu stellen ist. Dazu treten die persönlichen Eigenschaften, welche nötig sind, um eine moralische Einwirkung zu ermöglichen. Als solche stehen Beneke vor Augen: innere Wärme, Lebendigkeit und Überzeugungstreue. („Die Kinder unterscheiden instinktartig sehr wohl die Maximen, die man ihnen nur für ihren Gebrauch vorträgt, und diejenigen, welche man selbst anwendet. Dagegen, wo das Kind noch unverderbt ist, gewiß auch tief in das Herz dringen wird, was tief aus dem Herzen kommt“, Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 316); Ernst und jugendliche Heiterkeit, unbeugsame Energie und liebevolles Wohlwollen (ebenda 189, 288, 293f.), ideale Gesinnung und doch tiefes Verständnis für das Leben: alles das verbunden mit der notwendigen artistischen Fertigkeit der Äußerung und hoher intellektueller Bildung verknüpft zu einer Persönlichkeit aus einem Guß, die (man denkt an die Begründung der Sittenlehre Benekes auf die Gesinnung und sein naiv sittliches Idealbild) aus der Harmonie aller inneren und äußeren Kräfte heraus in allen ihren Handlungen und Äußerungen immer nur den gleichen, sittlich anregenden und erwärmenden Eindruck auf den Zögling macht und ihm so stets als ein nachahmens- und liebenswertes Beispiel vor Augen führt.

Beneke schätzt die Macht der Erzieherpersönlichkeit als Beispiel sehr hoch ein: all die geschilderten Eigenschaften werden für das Kind „zugleich der Spiegel der Vollkommenheit, der Zielpunkt der Nacheiferung, die Norm für die Zufriedenheit mit sich selbst“ geben. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 287). Das Beispiel ist die sittliche Anschauung, der Erzieher vertritt für den Zögling die moralische Norm, die für

ihn noch keine bestimmende Kraft haben kann, rein instinktiv, gefühlsmäßig, im blinden Vertrauen, daß er so recht handele, ahmt er den Erzieher nach, und so wird durch Gewöhnung das Sittliche in ihm zu einer immer mehr anwachsenden Macht, die sich in stetem Hinblick auf die Persönlichkeit des Erziehers zu immer höherer Vollkommenheit entwickelt.

Wo aber das Beispiel allein nicht genügt, da muß die Erzieherpersönlichkeit als Autorität sich geltend machen, und durch die Macht ihres Einflusses den Zögling auf den rechten Weg führen und leiten. „Die Überlegenheit des Wissens, der Einsicht, des Charakters wird schon an sich mächtig genug sein, einen Einfluß zu begründen, welcher jedem anderen überlegen ist.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 288). Beneke erkennt die Macht, die diesem Erziehungsmittel besonders für die Grundlegung der Sittlichkeit inne wohnt, in vollstem Umfange an. Er hebt es immer wieder hervor, daß auch in kleinen Dingen das Verhalten des Erziehers sich nach ihr regeln müsse. Er sieht in ihr dasjenige, was das richtige Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling bestimmt. Sie ist weniger begründet in den äußeren glänzenden Eigenschaften des Erziehers — wenn auch die Forderung aufgestellt wird, daß die Persönlichkeit „nicht gerade abstoßend“ (ebenda) sein solle — als vielmehr in den erforderlichen Kenntnissen, der moralischen Haltung, in dem rechten pädagogischen Takte, kurz in der Achtung vor seiner Persönlichkeit, die der Erzieher sich bei dem Kinde zu erringen weiß. Ist diese vorhanden, so bedarf es keiner äußeren Mittel: lediglich aus diesem Gefühle heraus wird der Zögling stets so zu handeln bemüht sein, daß er die Zufriedenheit seines Erziehers sich erringt und auf diese Weise oft auch gegen seine eigenen Wünsche das Rechte tun. Aber die Erringung und Bewahrung dieser Autorität dem Zögling gegenüber ist nicht ganz einfach, sie muß vorsichtig und behutsam gehandhabt werden, wenn sie nicht ihren Zweck verfehlen soll. Der individualistische Charakter der Ethik Benekes mußte zu der Forderung führen, daß der Erzieher vor allem die Individualität des Kindes achte: darum soll er seine Autorität nicht überall und in jedem Fall aufdrängen, er soll ihm nicht „seinen eigenen Geschmack, seine eigenen Neigungen und Beschäftigungen anzwingen, nicht in dem Kinde ein Ebenbild seiner selbst ausprägen“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 289); er achte das Eigentümliche in ihm und begnüge sich, „auch seine eigene Eigentümlichkeit darzustellen ohne weitere Anforderung: wo sich dann das Kind von selbst gern das Passende aneignen wird“ (ebenda). Er hüte sich vor

kleinlicher Pedanterie und erwecke nicht den Anschein, als komme es ihm auf ein Überwachen um jeden Preis an: „Jedes Bewachen reizt fast unausbleiblich zum Überlisten und Betrügen; jedes Mißtrauen und jeder Zwang verstimmt und macht zurückhaltend, unlustig und infolge hiervon nicht selten auch unfähig zum Tun“ (ebenda). Der ethische Gedanke der Lusterregung und Vermeidung von Mißstimmungen erweist sich auch in diesem Punkte als durchaus pädagogisch fruchtbar.

Nicht als ob Beneke damit für ein weichliches, ängstliches Lavieren sprechen wollte, das die Erzieherautorität nur dann zur Geltung bringen solle, wenn sie in Übereinstimmung mit der Individualität des Kindes sich befinde. Im Gegenteil, er schreckt da, wo es sich um wirkliche sittliche Mängel handelt, selbst vor einem harten Eingriffe, vor einem Geltendmachen der Autorität um jeden Preis nicht zurück. Aber die Notwendigkeit eines solchen harten Eingriffs setzt für ihn schon einen Erziehungsfehler voraus, in normalen Fällen kann und muß die Autorität mehr aus dem Hintergrunde, gleichsam unmerkbar für den Zögling, wirken, sie ist nicht selbst Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 292), sie vertritt ja nur die im Kinde noch nicht bestimmende sittliche Norm. Das muß sich der Erzieher stets vor Augen halten und seine Autorität nicht als persönliche Willkür erscheinen lassen, sondern stets mehr „das Objektive herauskehren“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 210), sodaß sie dem Zöglinge als ein unumstößliches Gesetz erscheint und somit die Wirksamkeit der sittlichen Norm vorbereitet.

Beneke spricht also der Autorität der Erzieherpersönlichkeit, wenn sie nur einigermaßen den von ihm gedachten Ideale sich nähert, eine hohe Bedeutung und Wirksamkeit zu. „Daß der Erzieher, wo er sich keinen Fehler hat zuschulden kommen lassen, . . . das Kind in alledem, was nicht geradezu seiner Anlage widerstrebt, nach sich würde bestimmen können, ist nach den bisherigen Erörterungen keinem Zweifel unterworfen.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 290.) Aber es erscheint ihm der Betrachtung wert, ob es richtig ist, diese Autorität in jedem Falle geltend zu machen oder ob nicht dieses „Brechen des Willens“ unvergleichbar größere Nachteile mit sich bringe. Durch Rousseau war der ziemlich allgemein geltende Grundsatz der mittelalterlichen Pädagogik, daß die erste Tugend des Kindes im unbedingten und blinden Gehorsam bestände, ins Wanken gekommen. Er erkannte die Gefahren, die dieser Grundsatz für die Willensbildung des Kindes in sich birgt, mit scharfem psychologischem Verständnis. Aber er geriet in

das andere Extrem der übertrieben rationalistischen Forderung, alles Handeln des Kindes von frühester Jugend auf aus seiner eigenen Überzeugung hervorgehen zu lassen. In der Benekeschen Ethik mit ihrer immerhin geringeren Bedeutung des Willens als solchen für die Sittlichkeit lag die Gefahr nahe, zu einem ähnlich extremen Standpunkte zu gelangen. Zwar war die rationalistische Seite von vornherein ausgeschlossen, denn die sittliche Überzeugung als Produkt unzähliger sittlicher Erfahrungen konnte höchstens als Ziel, nie aber als Voraussetzung des sittlichen Handelns in Frage kommen. Wohl aber legte das Ideal der naiven Sittlichkeit und die Forderung der Entwicklung des Sittlichen entsprechend der psychischen Natur des Individuums, ferner die Anschauung, daß nur aus eigenem Antriebe hervorgehendes Handeln die „Stärke der Sittlichkeit" zu begründen geeignet sei, den Gedanken nahe, die Wirksamkeit der Autorität abhängig zu machen von ihrer Übereinstimmung mit der Gesinnung des Zöglings und etwa den Satz aufzustellen, alles Tun des Zöglings müsse nur aus seiner eigenen sittlichen Gesinnung hervorgehen. Auf der anderen Seite mußte die Bedeutung, die Beneke den äußeren Reizen für die Bildung des Moralischen zusprach, und die psychologische Erwägung, daß die sittliche Gesinnung ebenfalls erst ein spätes Erfahrungsprodukt sei, für das Geltendmachen der Autorität als der Repräsentantin der sittlichen Norm mit starkem Nachdruck sprechen. So drängten auch in dieser Hinsicht die ethisch-psychologischen Grundanschauungen zu einer vermittelnden Stellung, die in der Forderung ihren Ausdruck fand, die Autorität solle so gehandhabt werden, daß „bei Gehorsam und Nachgeben, und bei einer allseitig offenen Empfänglichkeit der Seele, doch zugleich Selbständigkeit der Einsicht, kräftige Entschiedenheit des Gefühls, Festigkeit in dem richtig gebildeten Wollen" begründet werde. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 291.) — Man sieht, wie in der Praxis Beneke die Notwendigkeit eines starken, kräftigen Wollens für die Sittlichkeit erheblich bestimmter betont als in seiner Ethik.

Für die Art, wie dies zu erreichen, macht Beneke zunächst den schon oben angeführten Gesichtspunkt geltend, daß die Autorität als solche, oder, wie er es von der anderen Seite ausdrückt, der Gehorsam nicht Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist. Nur da also, wo es sich zur Erzielung eines mit der Norm übereinstimmenden Handelns nötig erweist, mache man die Autorität geltend. In allen anderen Fällen lasse man das Kind nach eigenen Entschließungen handeln, um so seine sittlichen Kräfte zu stählen, zeige ihm Vertrauen, ermutige es

zu selbständigem Tun, ja führe die Gelegenheiten dazu künstlich herbei. Die Vorbedingung für die Wirkamkeit dieses Verhaltens ist aber in allen Fällen ihr Gelingen. Nur so gibt es dem Kinde Befriedigung und damit Mut zu weiterem sittlichen Handeln. Kann man dem Zögling nicht die Kraft und Einsicht zutrauen, aus sich selbst heraus sittlich zu handeln, so muß eben an die Stelle seines Willens die Autorität des Erziehers treten. Diese Autorität soll sich dann aber unmittelbar geltend machen ohne die Anführung von Gründen. Nicht als ob diese an sich fehlerhaft wäre, nebenbei, und wenn sie für das Kind völlig faßbar sind, wirken sie nur nützlich; aber sie darf nicht als notwendig betrachtet werden. In den meisten Fällen wirkt sie nur schädlich und störend. „Mag das Kind die Notwendigkeit oder das Förderliche des jetzigen Gebotes nicht einsehen und nicht einsehen können: der Erzieher ist der Klügere, der Erfahrenere, der Weiterblickende, der Besonnenere, der im Sittlichen Festere und in dem allgemeinen Glauben muß sich das Kind dem Willen desselben fügen" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 292). Beneke begründet diese Forderung mit dem Hinweis auf die ideale Norm für alle Lebensverhältnisse, welche bedinge, „daß der intellektuell und moralisch Höherstehende die Tieferstehenden bestimme und beherrsche", (ebenda), (der grundlegende Gedanke der Rechtsphilosophie Benekes, daß der bessere Wille der freiere sei und daß er die Herrschaft über den weniger ausgebildeten unbedingt haben müsse, um der Norm Geltung zu verschaffen, steht hierzu in Parallele), er hätte von seinem Standpunkte aus hinzufügen können, daß überhaupt die Einsicht in die Gründe des sittlichen Handelns zwar ein erstrebenswerter aber keineswegs notwendiger Faktor der Sittlichkeit sei.

So hat sich also in allen den Fällen die Autorität unbedingt geltend zu machen, wo das Kind nicht von selbst sittlich handeln kann oder unsittlich handeln möchte. Aber sie erscheint richtig gehandhabt auch in diesem Falle nicht als Zwang. Das Kind hat nicht den Eindruck, daß es ein „persönlicher Wille sei, den es befolgen solle", sondern „daß es der beste Wille sei" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 293). Es fühlt sich auf diese überlegene Gewalt angewiesen, und der Erzieher mache ihm seine Abhängigkeit fühlbar, nicht durch „vorschnelles und lästiges Selbsthervorheben, durch lächerliches Brüsten mit dem Übergewicht", sondern indem er das Kind „die Unzulänglichkeit seiner Einsicht oder Kraft durch eigene Versuche inne werden" (ebenda) läßt. Ist dieses Gefühl bei einem Kinde vorhanden und hat es zum Erzieher

außerdem das rechte Zutrauen, so gerät sein Wille mit der Autorität gar nicht in Konflikt, ja es glaubt vielfach aus eigener Initiative so zu handeln, wie es handelt, die Autorität wird „zur natürlichen Propädeutik für die künftige intellektuelle und moralische Selbstleitung“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 292).

In allen diesen Fällen kann von einem Brechen des Willens keine Rede sein, weil dieser gar nicht in Widerspruch zu der ihn lenkenden Autorität tritt. Würde die Erziehung in der angegebenen Weise stets richtig gehandhabt und könnten alle äußeren Einflüsse von ihr aus unbedingt geregelt werden, so würde ein sittlicher Mangel sich gar nicht herausbilden können. Aber leider ist das ein unerreichbares Ideal, und so wird es denn auch nicht ausbleiben, daß das Kind der es lenkenden Autorität bewußten Widerstand entgegensetzt. Die Individualität, so hoch sie auch Beneke einschätzt, gilt ihm ja nicht wie etwa einem Nietzsche als an sich erstrebenswert, sondern nur, wenn sie in Übereinstimmung mit der sittlichen Norm sich befindet, von ihr ihren Inhalt und Halt erhält. Tritt sie in offenbaren Widerspruch zu ihr und der sie verkörpernden Autorität, so ist dieser mit aller Energie Geltung zu verschaffen. Benekes tiefes psychologisches Verständnis des Kindes führt auch in diesem Punkte zu feinsinnigen Unterscheidungen und zu Forderungen, die erst die neueste Pädagogik mit dem nötigen Nachdruck erhebt. Es gilt bei jedem einzelnen Fall genau zu überlegen, ob denn wirklich lediglich der Ungehorsam des Kindes die Ursache seines Widerstandes ist, ob nicht sein Inneres, seine Phantasie, sein Denken und Wollen gerade von der Aufgabe, die es sich selber stellte, so erfüllt ist, daß es für das Gebot oder Verbot des Erziehers im Augenblick gar kein Verständnis hat. (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 296; siehe dazu auch die höchst bemerkenswerten Ausführungen Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 326ff.). Ist dies aber nicht der Fall, und handelt es sich um einen Ungehorsam lediglich aus unsittlichen Motiven, so gilt es ihm gegenüber mit äußerster Strenge der besseren Autorität unbedingte Geltung zu verschaffen, nicht um der Autorität als solcher willen, sondern im Hinblick auf den sittlichen Zweck, dem sie dient.

Indem so der sittliche Wille durch fortgesetzte Übung und Gewöhnung sich allmählich entwickelt, wächst auch die Fähigkeit zum selbständigen Handeln. Die Autorität tritt mehr und mehr zurück. Es wird im wachsendem Maße möglich und nötig, durch Gründe ihr Auftreten zu erklären, an die Einsicht

zu appellieren und Aufklärungen über die Motive zu den Befehlen oder Verboten zu geben. Damit tritt nach und nach an Stelle der Autorität der Erzieherpersönlichkeit die sittliche Norm. Aber die Wirksamkeit der Autorität schwindet nie ganz. Ist sie richtig begründet, so wird sie auch späterhin noch ihre beeinflussende Wirkung ausüben, eine Wirkung, die auch da noch segensreich sich geltend macht, wo schon längst der eigene Entschluß das Tun oder Lassen des Erwachsenen regelt. (Siehe unten Abschnitt 3, 5 und 6).

3. Belohnung und Strafe.

Wäre die Erzieherpersönlichkeit stets fehlerfrei ausgebildet, und würde die Autorität stets richtig gehandhabt, kurz, würde „die Erziehung in allen Punkten durchaus fehlerlos von statten gehen: so bedürfte sie gar keiner Belohnung und Strafen." (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 329.) Auch vom Standpunkt der Ethik Benekes aus erscheinen die Strafen und Belohnungen nicht nur als entbehrlich, sondern sogar als verwerflich. Die Sittlichkeit einer Handlung entscheidet sich ja darnach, ob die ihr zugrunde liegenden Motive richtig, d. h. „der Natur der Sache gemäß" gebildet sind. „Belohnung und Strafe aber geben andere Motive hinzu, d. i. solche, die der Sache fremdartig sind, mithin die wahre Natur der Dinge und Verhältnisse eher verdecken und verfälschen" (ebenda). Sind so diese Erziehungsmittel vom ethischen Standpunkt schlechthin verwerflich, so sind sie doch ein Postulat des Lebens, bei der Schwäche der menschlichen Natur unentbehrlich, um der Norm des Sittlichen unter allen Umständen Geltung zu verschaffen. Auch in seiner Rechtsphilosophie vertritt Beneke ihre Notwendigkeit in Hinsicht auf ihren Zweck. Sucht er dort unter starker Betonung des Besserungswertes der Strafe ein Kompromiß zu schaffen zwischen der absoluten Straftheorie, welche den Wert der Strafe lediglich in der Vergeltung sieht und der relativen, die sie der Abschreckung, Belehrung und Besserung dienstbar macht, so kommt für die Pädagogik „neben der Verhütung des äußeren unrechten Tuns, überwiegend der Zweck der Besserung" in Frage (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 329). Auch die Anwendung der Belohnung erscheint nur unter diesem Gesichtspunkte annehmbar. Während aber die Rechtsstrafe einen bessernden Einfluß „nur bei sehr lang dauernder gänzlicher Umwandlung der Lebensverhältnisse und aller an dieselben geknüpften Einwirkungen" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 329) haben kann — der Einfluß der

Benthamschen Theorie macht sich besonders stark geltend — berechtigt der naturalistisch-evolutionistische Charakter der Ethik mit seiner starken Betonung der Wirksamkeit der äußeren Reize für die Entwicklung des Sittlichen zu der Annahme, daß in der kindlichen Seele diese Erziehungsmittel einen bedeutenden Einfluß zu erringen imstande sind.

Bei der Anwendung dieser Mittel mußte in erster Linie der Gedanke in Anrechnung kommen, daß sie als „Surrogate der natürlichen Motive" sich diesen möglichst zu nähern haben. Beneke kommt somit in starke Nähe zu den „natürlichen" Strafen Rousseaus, deren Wirkung gerade für die moralische Erziehung ja nicht hoch genug einzuschätzen ist. Nur geht er nicht so weit wie dieser extreme Denker, indem er als Vorbedingung für ihre Anwendung die Forderung erhebt, daß sie der kindlichen Entwicklung in keiner Weise schädlich sein dürfen. Bei allen belohnenden und strafenden Maßnahmen muß vielmehr der Erzieher stets ihre Folgen auf das genaueste berücksichtigen. Nie opfere er „das Bleibende für den augenblicklichen Erfolg, das Höhere für das Niedere auf" (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 332). Auch in diesen Erziehungsmaßregeln muß sich also die Norm des Sittlichen scharf und deutlich ausprägen. Darum verdienen die geistigen Belohnungen und Strafen vor den sinnlichen unstreitig den Vorzug (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 332, II, 433). Was schon bei der Wirksamkeit der Autorität der Erzieherpersönlichkeit hervorgehoben wurde, mußte auch hier wieder lebhaft gefordert werden, daß die Strafe oder Belohnung dem Kinde nicht aus der Willkür des Erziehers hervorgehend sich darstelle, sondern als unmittelbare Wirkung der Verletzung des sittlichen Gesetzes, als dessen Repräsentant der Erzieher ihm erscheint. Darum macht sich für die Anordnung und Durchführung dieser Erziehungsmittel die strengste Konsequenz nötig. Eine Strafe, die einmal auf ein Vergehen folgte, muß sich unter gleichen Verhältnissen unweigerlich ebenso wiederholen. Ein Abweichen von diesem Standpunkte macht die Milde zur Grausamkeit und die früheren Erziehungsmaßnahmen unwirksam.

Allerdings wird der emotionale Charakter der Ethik andererseits in einem scheinbaren Widerspruche zu diesen Forderungen stehen oder wenigstens eine gewisse Ergänzung fordern. Tritt der Erzieher dem Kinde in seinen Strafen und Belohnungen stets nur als Repräsentant der starren Notwendigkeit des Gesetzes entgegen, so liegt die Gefahr nahe, daß es nur aus Achtung und Furcht vor diesem strengen Richter sittlich handelt, daß auch das moralische Handeln ihm infolge der konsequent

durchgeführten Gewöhnung zwar zur zweiten Natur wird; daß aber die Grundlage dafür weniger in dem gefühlswarmen Erfülltsein von moralischen Empfindungen als in dem Gehorsam im Hinblick auf die Strafen oder Belohnungen der im Hintergrund stehenden unerbittlichen Richtergestalt der moralischen Norm zu erblicken wäre. Beneke versucht diesem Gedanken mit seiner emotionalen froh-eudämonistischen ethischen Anschauungsweise zu vereinigen. Zwar erscheint der Erzieher bei Anwendung dieser Erziehungsmittel als konsequenter strenger Erfüller der sittlichen Norm; aber er weiß die Maßnahmen, die er in ihrem Dienste trifft, durch seine Persönlichkeit mit Gefühlswärme und Empfindungsgehalt zu erfüllen. Er ist der Ausführer des Gesetzes, aber er fühlt als warm empfindender Mensch und läßt dem Kinde seine Sympathie oder Antipathie dabei deutlich hervortreten. Ist das Verhältnis des Zöglings zum Erzieher nur das oben geschilderte, so wird sich auch die Betrübnis, die der Erzieher bei der Strafe zeigt, die Freude, die sich bei der Belohnung über die gute Tat des Zöglings in seinen Mienen wiederspiegelt, gefühlsmäßig auf die Empfindungen bei Ausführung einer entsprechenden Handlung übertragen, und somit erst recht eigentlich sittliches Tun zum freudigen Ausfluß des innersten Empfindens des Menschen machen, so wird sich zur Achtung die Liebe gesellen, und muß der Gedanke, die Freude oder den Unwillen des geliebten und geachteten Erziehers zu erregen, ein Ansporn zum sittlichen, ein Schutzmittel gegen böses Handeln bilden, einen Ansporn, Strafen zu vermeiden, Belohnungen um deswillen zu erstreben.

Bei diesem liebevollen Eingehen auf die Eigenart kindlichen Fühlens und Denkens wird sich dem Erzieher auch der richtige Maßstab für die Art der anzuwendenden Belohnung oder Strafe unschwer ergeben. Ist die Sittlichkeit einer Handlung in den ihr zugrunde liegenden Motiven zu finden, so kann auch die Belohnung oder Strafe nicht nach der Handlung allein, sondern muß nach der sie verursachenden Gesinnung, nach ihren Motiven bestimmt werden (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 335). So wird manche an sich strafbare Handlung, wenn sie aus lauteren Beweggründen erfolgte, unbestraft bleiben, manche an sich lobenswerte, aber aus schlechten Motiven hervorgegangene, ohne Belohnung gelassen werden müssen. Die Gefahr, in den Augen der Kinder, welchen die Einsicht in die Motive noch abgeht, als ungerecht zu erscheinen, weiß Beneke nur auf die eine Weise zu vermeiden: der Erzieher muß durch seine ganze Persönlichkeit die Auffassungsweise der Kinder so auf seine Seite ziehen, und besonders

ein so großes Vertrauen auf seine Gerechtigkeit und Unparteilichkeit in ihnen begründen, daß unter der Einwirkung dieser Faktoren kein Zweifel in den Kindern zu entstehen vermag. So gipfelt auch die Wirksamkeit der Belohnung und Strafe zuletzt in der suggestiven Macht der Erzieherpersönlichkeit.

Immerhin sieht Beneke in der Anwendung sowohl der Belohnung als auch der Strafe, eine nicht zu unterschätzende Gefahr, die in eindringlichster Weise dazu auffordert, beide Erziehungsmittel äußerst vorsichtig und sparsam anzuwenden. Sind sie geeignet, das Vertrauen in die Persönlichkeit des Erziehers, also das eigentliche Fundament sittlicher Entwicklung zu erschüttern, so birgt im speziellen jedes von ihnen in seinem besonderen Charakter gewisse unverkennbare Gefahren. Der eudämonistischen Richtung der Ethik Benekes mit ihrer hohen Wertschätzung der Lustempfindungen mußten besonders die Strafen als Erziehungsmittel gefährlich erscheinen. Erzeugen sie doch auch bei vorsichtigster Handhabung immer Mißstimmungen im Kinde, die leicht Ursachen zu größeren sittlichen Mängeln werden könnten als zu beseitigen waren. So sollte man annehmen, daß Benneke mehr zu den Belohnungen hinneigen und so dem von ihm sonst vielfach bekämpften Philanthropen nahe kommen möchte. Vor diesem Fehlgriffe aber behütet der schon oben angeführte moralphilosophische Gedanke: „Für die Begründung des sittlichen Handelns sollen in dem Schüler die objektiv-richtigen oder durch die Sache selbst bedingten Motive lebendig gemacht werden; jede Belohnung aber ist ein der Sache Fremdes, führt demnach etwas Falsches ein. Es entsteht die Gefahr, daß sich der Schüler gewöhne nur aus diesen fremden Motiven zu handeln“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 431). — Man halte diese Begründungen mit denen der grob utilitaristischen Richtungen zusammen, und man wird es nicht begreifen können, wie man Beneke ihnen zuordnen konnte. — So gilt es denn sowohl Belohnungen wie Strafen nur im Notfalle anzuwenden, stets vom geringsten anzufangen und nur allmählich von Stufe zu Stufe zu höheren Graden empor zu steigen, um die Empfänglichkeit der Kinder nicht abzustumpfen und zu einer Gewohnheit werden zu lassen, was nur ein Surrogat ist und nur im Hinblick auf die Schwäche der menschlichen Natur seine Berechtigung erhält.

Diesen auf Grund der Ethik gefundenen Anschauungen bleibt Beneke auch in der Praxis im wesentlichen getreu. Viel mehr als auf Empfehlungen von Belohnungen und Strafen ist er in seinen pädagogischen Vorschriften darauf hinaus, Mittel zu finden, das Gute durch naturgemäße Maßnahmen zu

stärken, das Unsittliche am Entstehen zu hindern, das einmal entstandene Böse aber durch Unterstützung des Guten unschädlich zu machen, und nur notgedrungen versteht er sich dazu, Belohnungen oder Strafen zu empfehlen. Die Einzelausführungen darüber, die sich in reicher Fülle in seinen pädagogischen Werken verstreut finden, können wir trotz ihres hohen pädagogischen Gehaltes hier übergehen, da sie naturgemäß durchaus von psychologischen Gesichtspunkten — oft der feinsten und an modernste Kinderpsychologie erinnernden Art, oft aber auch (besonders von den Belohnungen gilt dies) stark unter dem Einfluß des Philanthropismus stehend bestimmt sind. Nur das mag an dieser Stelle hervorgehoben werden, daß auch diese Ausführungen den allgemeinen ethischen Anschauungen, wie wir sie oben kennzeichneten, durchaus sich unterordnen, und daß ihre weitere Ausgestaltung durch die Betrachtungen in Abschnitt 5 und 6 dieses Kapitels ihre besondere Beleuchtung finden werden.

4. Die Schule.

a) Schulordnung.

Die Grundlegung der sittlichen Bildung steht unter der unbedingten Einwirkung der Erzieherpersönlichkeit. Ihr Einfluß ist damit nicht erschöpft, er dauert, richtig gepflegt, bis ins spätere Alter fort, auch in der Schule müßte er der ausschlaggebende Faktor für die sittlichen Entwicklungen bleiben. Aber mit dem Eintritt des Kindes in diese Anstalt machen sich doch neben ihr wichtige und oft wirksamere Einflüsse geltend. Schon die Einrichtung der Schule an sich ist für die sittliche Entwicklung von erheblicher Bedeutung. Die Einführung einer größeren Anzahl von Lehrkräften bewahrt den Zögling vor moralischer Einseitigkeit, durch die Macht des Beispieles werden auch die sittlich Schwächeren mit fortgerissen; besonders aber sind es sozial-ethische Gesichtspunkte, die Beneke anführt: Die Kinder verschiedener Stände lernen sich in ihren Fehlern und Vorzügen kennen und streifen ihre Vorurteile gegen einander ab, sie leben sich allmählich in eine größere Gemeinschaft ein und bekommen so die erste Vorahnung vom Staate, von der Notwendigkeit etwas für andere zu tun (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 282), von der Unterordnung aller unter dasselbe Gesetz, das ihnen die Schulordnung darstellt (ebenda, II, 330f.). Diese fügt zu den früheren regierenden Autoritäten eine neue hinzu. Neben ihrer eminent praktischen Wichtigkeit als der Vorbedingung für einen fruchtbaren Unterricht, spricht ihr

Beneke auch eine hohe sittliche Bedeutung zu. Es ist der Gedanke der Gewöhnung, der durch sie in Anwendung kommt: Gewöhnung an den „Geist der Ehre, des Eifers, der Freudigkeit" (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 436), wenn sie richtig gehandhabt wird, an Beschäftigung um ihrer selbstwillen, an regelmäßige Ordnung, Gewissenhaftigkeit und zwangloses aber anständiges Betragen, Gewöhnung endlich an selbständiges, verantwortliches Handeln (ebenda S. 437). Durch Übertragen von Ämtern, mit deren Ausübung eine gewisse Verantwortung verbunden ist, durch allmähliche tätige Teilnahme an der Leitung und Beaufsichtigung der Schule wächst die sittliche Energie und Selbständigkeit. „Das erhebende Gefühl hierzu wirksam beigetragen zu haben, wird ihnen mehr als alles andere Kraft geben, die Hindernisse und Versuchungen zu überwinden, welche ihnen etwa noch auf ihrem Wege aufstoßen möchten" (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 439). Wird auf diese Weise eine gewisse Überordnung der Besseren über die Schlechteren erreicht, so entspricht dieses Verhältnis nur der sittlichen Norm und muß für die Besseren als Kräftigung, für die Schlechteren als Ansporn sich geltend machen.

Allerdings bietet die Schule für die moralische Erziehung auch Gefahren in sich. Das Zusammensein mit schlechten Elementen ist aber nicht lediglich eine Eigenschaft der Schulerziehung, sie wird auch bei privater Erziehung nicht immer sich vermeiden lassen. Wichtiger erscheint die Schwierigkeit der Berücksichtigung der Individualität des Zöglings, die sich aber, da ja die Grundlagen der Sittlichkeit vom Elternhause schon gelegt sein müssen, unter der Leitung eines einsichtsvollen Erziehers ebenfalls als nicht unüberwindbar erweist.

b) Der Unterricht.

α) Im Allgemeinen.

Wir haben schon oben die Stellung Benekes zu der Frage des Unterrichts als Erziehungsmittels aus psychologischen Gesichtspunkten beleuchtet, die Betrachtung des Moralunterrichts wird dazu von ethischer Seite noch weiteres fügen. Hier darum nur weniges. Die neben dem Unterricht herlaufenden erziehlichen Einwirkungen (Schulordnung und Lehrerpersönlichkeit) sind bereits in den vorigen Abschnitten behandelt. Der Unterricht als solcher, mit seiner Übermittlung von Vorstellungen und Fertigkeiten wirkt erziehend nur insofern, als er Kräfte für die Auffassung aller und damit auch sittlicher Verhältnisse, „Gewohnheit der Aufmerksamkeit, des Fleißes, der Anhaltsam-

keit“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 9) gibt, als er Normen bietet, die auch für sittliche Verhältnisse regelnd werden können. Aber der emotionale Charakter der Ethik Benekes erkennt die Wirksamkeit aller dieser Errungenschaften immer nur auf dem Boden bereits vorhandener sittlicher Empfindungen an, und stellt darum den Unterricht nicht in dem Maße durchaus unter sittliche Gesichtspunkte, wie das die Herbartsche Schule mit ihrer stärkeren Betonung des intellektuellen Charakters des Moralischen tut. Ein „Gesinnungsunterricht“ in dem Sinne, wie sie ihn verlangen, der „auf die Erzeugung der Gesinnung in der Jugend: auf Erweckung, Begründung, Bildung des religiösen, sittlichen Willens, wenigstens in seinen Anfängen“ ausgeht (Reins Enzyklopädie, Artikel: Gesinnungsunterricht), ist bei Benekes Anschauung von der Gefühlsgrundlage des Sittlichen ausgeschlossen. Er scheidet die Unterrichtsgegenstände in solche der äußeren und solche der inneren Welt. Zu den ersteren gehören Erdkunde, Astronomie, äußere (rein erzählende) Geschichte, Physik, Chemie und Mathemathik; zu den letzteren die Sprachen, innere Geschichte, Moral und Religion. Die Sprachen haben nach Benekes Ansicht lediglich logischen und ästhetischen Bildungswert, während die drei letztgenannten Fächer es mit der Gemüts- und Charakterbildung zu tun haben (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 29ff., 126ff.). Mit diesen also werden wir uns im folgenden eingehender zu beschäftigen haben.

β) Innerer Geschichts-, Religions- und Moralunterricht.

Die Schwierigkeit, die sich aus der Ethik Benekes für den Unterricht als Erziehungsmittel im allgemeinen ergab, macht sich auch den Unterrichtsfächern gegenüber, die ihrem ganzen Charakter nach dazu angetan erscheinen müssen, erziehend zu wirken, in unliebsamer Weise geltend. Indem als die Grundlagen des Moralischen die „Empfindungen“ und Bestrebungen, wie sie unmittelbar durch das Leben bedingt und hervorgerufen werden, erscheinen, der Unterricht aber lediglich Vorstellungen übermittelt, bildet das Vorhandensein jener die Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht in dieser Richtung. Während es aber für den Lehrer verhältnismäßig leicht ist, die intellektuellen Fähigkeiten und Kenntnisse seines Schülers zu erkennen, ist es mit ungeheuren Schwierigkeiten verknüpft, den Umfang der bereits vorhandenen moralischen „Empfindungen“ auch nur einigermaßen zu bestimmen. „Indem er auf etwas fortbauen soll, von welchem er nicht wissen kann, ob es auch wirklich vorhanden ist, gerät er in Gefahr,

in die Luft zu bauen, falls sich dasselbe nicht fände.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehte, II, 127.) Aber selbst wenn ihm diese Feststellung gelänge, so würden doch die im Unterricht gewonnenen sittlichen Vorstellungen und Begriffe für das eigentliche moralische Leben nur von untergeordneter Bedeutung sein können. Nur der Gedanke also, daß die Klarheit und Bestimmtheit sittlicher und religiöser Vorstellungen und Begriffe auf der Grundlage einer sittlichen Gesinnung größere Festigkeit im Sturme des Lebens verleihen und „daß es allerdings immer schätzbar ist, bei den unzähligen Wechselfällen des Sittlichen und der noch bei weitem größeren Unsicherheit der religiösen Ausbildung, daß jedem, auch dem rohesten, die sittlichen und religiösen Ideale wenigstens einmal in seinem Leben in voller Reinheit und Klarheit . . . vor das innere Auge gestellt und dem inneren Ohre nahe gebracht werden, damit er auf ihre Stimme horche!“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 317), läßt also einen Unterricht in diesen Fächern gerechtfertigt erscheinen. Eine weitere Schwierigkeit liegt ferner darin, daß die notwendigerweise als Voraussetzung für einen fruchtbaren Unterricht in diesen Fächern zu fordernde praktische Erfahrung bei Kindern wohl kaum zu finden sein wird. Besonders der Geschichtsunterricht mit seiner Darstellung von bedeutenden Charakteren und Lebensverhältnissen, von Zuständen, Gemütsbewegungen, Entschlüssen und Gesinnungen (ebenda, S. 312) eignet sich darum mehr für gereifte Männer als für Kinder. Auch für den abstrakt-systematischen Moral- und Religionsunterricht trifft dies in gewisser Beziehung zu. Beneke verweist deshalb diese Aufgaben in ihrem vollen Umfange aus dem Gebiete des Jugendunterrichts in das der „Volkserziehung“, in das Bereich einer „auf die moralische und religiöse Bildung gerichteten politischen Kunst“ (ebenda, 317, Grundlinien des Naturrechts . . . S. 398ff. und 272ff.). Für die Schule gilt es aus jenen Gebieten lediglich das dem kindlichen Verständnis Faßbare zu ermitteln und in methodischer Darbietung für das Gesamtziel sittlicher Bildung fruchtbar zu machen. So beschränke sich der Geschichtsunterricht auf das Darbieten von Fabeln und kleinen Erzählungen, Biographien von ausgezeichneten Männern, deren Auszeichnung dabei, ihrer Art nach, der kindlichen Fassungskraft naheliegt, in chronologischer Anordnung. Diese Biographien sollen vollständige Bilder darstellen. „Allmählich steigere man die Darstellungen, teils innerlich in Hinsicht der Mannigfaltigkeit, der reicheren Ausführung, der tieferen Auffassung der geistigen Bilder, teils äußerlich, indem man die

Zwischenräume mehr ausbildet, längere Zeitabschnitte im Zusammenhange darstellt, auf die Ursachen und Beziehungen der Begebenheiten aufmerksam macht, Parallelen zwischen den Charakteren zieht.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 313.)

Der Zweck dieses biographischen Geschichtsunterrichtes, mit dessen Forderung Beneke noch durchaus in den Bahnen der Aufklärungspädagogik wandelt, wenn er auch deren Forderungen durch die Einfügung des chronologischen Moments in der äußeren wie inneren Geschichte modifiziert, ist nicht die Beurteilung der dargebotenen Charaktere, nicht ein einseitiges Moralisieren. Er soll nur die sittliche Anschauungswelt des Kindes bereichern und klären; das Hineintragen moralischer Normen von Anfang an würde diese Bildung nur beengen und beeinträchtigen. Es genügt völlig die sittlichen Charaktere in ihrer Größe darzustellen, als „Bilder, Anschauungen für eine künftige Beurteilung“ (ebenda). Aus der Fülle eigener sittlicher Erfahrungen heraus in lebendiger Erregtheit und reicher Anschaulichkeit des Vortrages gegeben, bilden diese Darstellungen einen wenn auch schwachen Ersatz der noch fehlenden moralischen Anschauungen für das Kind und kommen den gefühlsmäßigen Anschauungen am nächsten. Heute, wo die biographische Methode zu den überwundenen gehört, erübrigt es sich, auf ihre Mängel an dieser Stelle kritisch einzugehen (siehe Rude, Methodik I. Bd., 126 ff.; Rein, Enzyklopädie, Artikel „Biographien“ von Zillig), für Benekes Ethik lag ihre Verwendung sehr nahe, wobei besonders bemerkenswert noch seine Bemühung der Herstellung einer Verbindung mit der chronologischen Methode ist.

Der Religionsunterricht hat mit derselben Schwierigkeit zu kämpfen, wie der innere Geschichtsunterricht. „Wer zu irgend einer vergangenen Zeit wahrhaft und tief religiös gewesen, oder wer noch in unseren Tagen es ist, der ist es durch das Leben und dessen Anschauung geworden“ . . . . „Die Darstellung des von anderen Erfahrenen und Empfundenen, wie sie der Unterricht gibt, ist nur ein Surrogat.“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 321.) Die aus diesem Gedanken sich ergebende Konsequenz, daß sich der Unterricht der Form der Empfindung so nahe als möglich halten müsse, führt zu der didaktischen Forderung der biographischen Methode auch für den Religionsunterricht. „Die Geschichte frommer Menschen und die unmittelbaren Ausflüsse ihres Gemütes (Beneke meint damit die religiöse Lyrik) müssen den Kindern vorgelegt und soviel als möglich innerlich gemacht werden, damit sie als Bilder des Religiösen als regelnde Normen und Grundlagen

für die Überzeugungen dienen, die später das Leben in ihnen anregen und zu klarem Bewußtsein erheben wird." (Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 322.) Man merke wohl: nicht zur Begründung von Überzeugungen, diese vermag nur die Erziehung zu geben, sondern zu ihrer Klärung und Regierung. Darum verwirft Beneke allen systematisch-dogmatischen Religionsunterricht. Der aufklärerische Gedanke, den Religionsunterricht der moralischen Bildung bewußt dienstbar zu machen, tritt bei Beneke aus dem Gesichtspunkte nirgends hervor, daß das Religiöse als an sich bedeutsames Gebiet menschlichen Wesens Selbstwert und Selbstzweck ist, wenngleich er natürlich die parallele Wirkung beider Fächer nicht in Abrede stellen wird.

Im ganzen wird man sich bei allen diesen Erörterungen dem Eindruck nicht verschließen können, daß die Ausführungen Benekes über diese beiden Gebiete des Unterrichts recht schwach ausfallen. Aber das kann uns nicht Wunder nehmen. Eine Ethik, die den Ursprung des Sittlichen und Religiösen ganz und gar ins Gefühl verlegt, die Wirksamkeit intellektueller Normen für diese Gebiete erst für ein späteres Alter anerkennt, mußte eben das Hauptgewicht der Bildung dieser Seiten menschlichen Wesens in die Erziehung verlegen und konnte dem Jugendunterricht in ihnen weniger Bedeutung beimessen.

Auch die Betrachtung des Moralunterrichtes, an dem Beneke unter dem Einflusse Kants und der Aufklärung festhält, wird an dieser Erkenntnis wenig ändern (siehe hierzu und zu folgendem besonders Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, 317ff., Grundlinien der Sittenlehre, I, 565 ff., II, 403 ff.). Bemerkenswert ist lediglich was Beneke über die Methode des Unterrichtes sagt. Es zeigt so recht, wieviel mehr psychologisches Verständnis Beneke für die kindliche Anschauung hatte als Kant, der mit seinen Kindern Moralphilosophie treiben wollte. — Die Schranken, die sich der Wirksamkeit dieses Unterrichtszweiges entgegenstellen, werden noch vermehrt durch die schwere Erkennbarkeit des bereits vorhandenen Anschauungsmaterials. Darum muß die erste Tätigkeit des Lehrers „im Erinnern, Konzentrieren und herumfühlenden Versuchen" bestehen. Auch in dieser Beziehung wird das Wirksamste die tiefbegründete moralische Gesinnung des Lehrers sein. Der weitere Gang des Unterrichts ist der der Analyse und Synthese, wobei besonders durch lyrische und historische Formen Frische und Lebendigkeit erzeugt werden muß. Also auch hier keine philosophischen Katechesen, sondern Beispiele! am übrigen muß sich der Weg ganz an das Vorgefundene Inschließen. Beneke nimmt die vier Möglichkeiten moralischer

Bildung aus seiner Ethik herüber. Ist alles der wahren Wertschätzung gemäß ausgebildet, so genügt es, wenn der Unterricht „das Elementarische erweitert und alles Übrige damit in Analogie stellt.“ Die Gefühle für etwaige Abweichungen und die dagegen erfolgenden Reaktionen sind zu festigen und klarer auszubilden. — Sind die höheren Werte noch nicht entwickelt, („sittliche Rohheit“), so kann der Unterricht die weitere Fortbildung in wirksamer Weise nur für die Wertschätzung des Intellektuellen gewinnen. Es ist bezeichnend, daß Beneke diese Art der Weiterentwicklung nur mit Hinsicht auf einen etwaigen späteren Beruf, nicht aber wegen ihrer Wichtigkeit für die Moralität empfiehlt. Im übrigen werden sich in diesem Falle höchstens die „kleinen sozialen Verhältnisse zwischen den Schülern“ (s. oben) verwerten lassen.

Sind die Wertschätzungen und Begehrungen niederer Güter in übergroßer Stärke ausgebildet, daneben aber auch richtige Bildungen klar und rein ausgeprägt, so hat der Unterricht besonders das Gute mit aller Kraft hervorzuheben, zu konzentrieren, durch Anwendung für die Anschauung zu vervielfältigen, und so das Unsittliche allmählich mehr und mehr zurückzudrängen. Ist neben dem Schlechten das Sittliche überhaupt noch nicht gebildet, so kann der Unterricht höchstens in analysierender und kombinierender Form vorgehen und das von einer Seite her falsch Aufgefaßte von der richtigen zeigen: denjenigen, der einem anderen Unrecht zu tun geneigt ist, diese Neigung so vorstellen und empfinden lassen, daß er der verlierende Teil ist. So wird wenigstens überhaupt ein Gewissen gebildet werden für diese und ähnliche Verhältnisse: die Hauptarbeit bleibt aber auch hier der Erziehung überlassen.

Am schwierigsten gestaltet sich der Unterricht endlich, wenn bereits das Böse in der kindlichen Seele wirklich ausgebildet ist. Aber selbst hier wird es möglich sein, lichte Stellen zu treffen: „Auch der gegen die Menschheit bewaffnete Räuber wird doch vielleicht diesem oder jenem aus seiner Bande wohlwollen.“ Diese guten Seiten muß der Unterricht zu treffen wissen, muß sie zu stärken und zu erweitern streben.

So erweist sich der Unterricht eigentlich nur da wirksam, wo er auf dem Boden der Erziehung weiter bauen kann, wo er das dort gelegte Gute zu stärken und zu klären und zum Kampfe gegen das Falsche und Böse zu organisieren vermag. Neues bildend kann er nirgends auftreten. Katechetische Behandlung ist zwecklos, nur Beispiele und lyrische Darstellungen als lebendige Ausflüsse sittlicher Gesinnung, anschauliches Versetzen in Verhältnisse, die wirklichen Erlebnissen ähneln, alles

belebt durch die erziehenden Einflüsse des Lehrers versprechen Erfolg: die Ethik Benekes konnte konsequenterweise nicht gut zu einem erfreulicheren Resultate kommen.

5. Spiel und Arbeit.

Alle bisher behandelten Erziehungsmittel stehen mehr oder weniger unter der Autorität des Erziehers. Selbst im Unterricht macht sich ja seine Macht in hohem Maße geltend. Da könnte es den Anschein haben, als ob Beneke den Zögling unter diesem steten Einfluß zu einer sittlichen Persönlichkeit entwickeln zu können glaubte. Daß das nicht so ist, hat sich schon aus vielen Betrachtungen in den vorigen Abschnitten gezeigt. Durch alle besprochenen Erziehungsmaßnahmen zieht sich als oberstes Prinzip der Gedanke, daß alle die autoritativen Mittel nur so lange in Anwendung kommen dürfen, als den Zögling noch die sittliche Kraft zum selbständigen Handeln nicht befähigt, daß sie ferner der Bildung der moralischen Stärke und Selbständigkeit dienstbar gemacht werden müssen (vgl. Abschnitt 6). Die psychologische Grundhypothese vom Emporstreben aller Urvermögen ließ, wie besonders auch bei Fröbel, den Trieb nach Betätigung als eine der ursprünglichsten Eigenschaften der kindlichen Seele, die auch für die sittliche Bildung zu eingehender Beachtung auffordern mußte, erscheinen. Die erste Gelegenheit, sich dieses Grundtriebes zu bedienen, bietet das kindliche Spiel, dessen Bedeutung durch die Philanthropen und besonders durch Fröbel in oft übertriebener und mystisch-phantastischer Weise hervorgehoben war.

Den Wert der Spiele für die sittliche Bildung erkennt Beneke einmal darin, das sie dem Erzieher Gelegenheit geben, aus ihrer Art die jetzigen Neigungen seines Zöglings abzunehmen. Nichts anderes gibt wahrere und tiefere Aufschlüsse über den Charakter als die unbewachte Phantasie (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 103). Schon dieser Gedanke allein muß bei der Schwierigkeit, die Beneke für das Erkennen der sittlichen Anlagen annimmt, dem Spiel eine hohe Bedeutung beimessen lassen. Je nachdem, ob das Kind „schöne Gegenden oder Personen, oder Begebenheiten, sind es Herzens- oder Tätigkeitsverhältnisse, welche das Kind in inneren Anschauungen durchbildet: gehören dieselben der Vergangenheit oder der Zukunft an; erhebt es sich damit zu einem geistig Höheren oder stimmt es sich zu einem Niederen herab“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 102), wird man den Wert dieses Erziehungsmittels für die moralische Bildung zu bemessen haben. — Das Spiel

gibt dem Kinde ferner das erste Verständnis für das Soziale: Die strenge Unterordnung, die Gewöhnung an gemeinsames Handeln müssen sich in dieser Beziehung fruchtbar erweisen (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 437f.).

Weit wichtiger aber als dies ist die Beziehung, welche dem Spiel zur Arbeit zukommt. Beneke findet den psychologischen Unterschied zwischen beiden darin, daß bei der Arbeit „eine Spannung der Kräfte im Streben nach einem bestimmten Zweck" sich findet, „dagegen die Erregung des Spiels durch Übertragung von freien Reizen erfolgt" (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 101, Psychologische Skizzen I, 389ff.). Schon aus dieser Definition mußte sich die nahe Verbindung zwischen beiden Tätigkeiten notwendig ergeben: das Kind wird sich ja doch nicht selten allerlei Zwecke setzen bei seinen Spielen, und für diese ein angespanntes und anhaltendes Streben entwickeln. — So sehen wir die Arbeit bald unmittelbar den Spielen beigemischt, bald in denselben vorbereitet werden (ebenda). Aus dieser nahen Verwandtschaft zwischen Spiel und eigener Arbeit mußte sich die Norm für die Verwendung des ersteren als Erziehungsmittels in der Richtung ergeben, daß das Kind „unmittelbar zur Selbsttätigkeit hinüber geführt", daß es gewöhnt werde „für bestimmte Zwecke zu arbeiten, während der Arbeit zu entbehren und den Genuß aus dem Gefühle wohl angewandter und ausgebildeter Kraft dem aus der sinnlichen Empfindung vorzuziehen". Beschäftigungen, welche „das Mittel zwischen Spiel und Arbeit halten und daher angemessen von jenem zu dieser hinüberführen, wie Beschäftigung mit Gartenarbeiten, Anlegung von Sammlungen aller Art usw." (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 107) sind hieran anzuschließen.

So erblickt Beneke den moralischen Wert des Spiels als Erziehungsmittels einmal in seiner Vermittlung der Erkenntnis von dem innersten moralischen Empfindungsleben des Kindes, sodann in seiner sozialen Bedeutung, vor allem aber in seiner Wichtigkeit für die Selbsttätigkeit. Indem sich das Kind gewöhnt, für bestimmte Zwecke tätig zu sein, eine angemessene Beschäftigung nicht vermissen vermag, wachsen seine Kräfte für das selbständige Handeln überhaupt und somit auch für das selbständige moralische Handeln. Aus dieser Auffassung erwächst naturgemäß für den Erzieher die Aufgabe, die Spiele des Kindes entsprechend dem allgemeinen Erziehungsziele zu regeln. Wie sonst soll es möglich sein, daß die Zwecke, die sich das Kind dabei setzt, der moralischen Norm gemäß gewählt und ihrer Entwicklung dienstbar gemacht werden? So

erscheint also doch auch für dieses Erziehungsmittel der Einfluß des Lehrers maßgebend zu sein, und Beneke zu einem ähnlichen Standpunkte zu gelangen, wie man ihn an Fröbel mit Recht so oft getadelt.

Schon der Gedanke jedoch, daß das Spiel die Vorbereitung zur Selbstbetätigung sein solle und seine psychologische Erklärung widersprechen dieser Annahme. Darum erhebt Beneke als erste methodische Anweisung in Hinsicht des Spieles die Forderung: „Der Erzieher also greife so wenig als möglich in die Spiele der Kinder ein“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 104). Man lasse dem Zögling nach Möglichkeit jede Freiheit in der Wahl und Ausführung seiner Spiele und enge ihn auch durch allzu prächtiges Spielzeug nicht zu sehr ein. „Ihre Phantasie bedarf dieser Nachhilfe nicht, ist erregt und frisch genug, ja nicht selten im Übermaße; und eine bestimmte Ausprägung der Unterlage für die Spiele würde die Phantasie nur lähmen, ihre poetische Schöpferkraft nur unzweckmäßig fesseln und hemmen“ (a. a. O.).

Sind so aus dem Grundcharakter des Spieles an sich dem Erzieher Schranken gesetzt, so richtet sich sein Eingreifen weiterhin nach der Art der Spiele. Beneke unterscheidet deren zwei (ebenda, S. 107): einmal, die dem Kinde Mühe machen, es in irgend einer Art anspannen. Diese dienen lediglich als ein Ableitungsventil für die überflüssige Kraft des Kindes, und sind damit „die natürlichste und zweckmäßigste Verwendung derselben zu einer Zeit, wo auf der einen Seite die körperliche Ausbildung noch einen größeren Raum, eine größere Freiheit im Ganzen der Entwicklung fordert, und auf der anderen Seite weder die geistige noch die leibliche Kraft für ein eigentliches Arbeiten gemacht sind“ (ebenda). Die zweite Art der Spiele sind die, „welche bloß oder überwiegend auf Lustgenuß gerichtet sind: mag dieser nun durch sinnliche Empfindungen und Anschauungen, oder durch körperliche Aufregung ohne rechte Kraft und Zweck herbeigeführt werden“ (ebenda). Es ist charakteristisch für die hohe sittliche Ausgestaltung des Eudämonismus bei Beneke, daß er für die erste Art kindlichen Spieles keine Einmischung des Erziehers für nötig hält („bei diesen wird sich das Maß von selbst finden“), während er bei der zweiten sorgsamste Beschränkung von seiten des Erziehers für erforderlich erachtet, „damit nicht Lustsucht in dem Kinde begründet oder doch vorbereitet werde.“ Man überhäufe es deshalb nicht mit glänzenden oder sonstwie reizenden Spielsachen, sonst erzielt man „Unersättlichkeit in der Hingebung an passiv-schwächliche Genüsse“, sondern

man leite es an, sich seine Spielsachen selbst zu verfertigen. So bietet auch in dieser Beziehung die Führung zur Selbsttätigkeit die Norm.

Die Notwendigkeit des direkten Eingreifens des Erziehers kann sich ferner aus dem Charakter des Zöglings selbst ergeben. Zwar entspricht es durchaus der Psychologie des Kindes, wenn in den Spielen mannigfache Abwechslung sich zeigt. Aber diese natürliche Lebendigkeit darf nicht der Ausfluß eines unsteten, flüchtigen Charakters sein. Ist das der Fall, so muß der Erzieher positiv eingreifen; aber auch hierbei muß er stets auf den besonderen Charakter des Spieles Rücksicht nehmen. Mehr unvermerkt führe er das Kind auf Umwegen zu dem alten Gegenstande zurück. Indem das wiederholt geschieht, wird er schließlich ein längeres Ausharren und damit eine größere Ausdauer und Stetigkeit des Charakters erzielen. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 108.)

Als oberster Gesichtspunkt bei allen diesen erziehlichen Maßnahmen bleibt aber immer der geltend, das Kind nach Möglichkeit selbst gewähren zu lassen oder wenigstens den Glauben in ihm wach zu erhalten, daß es selbst es sei, das die Art und die Ausführung seines Spieles bestimme: eine Propädeutik des selbständigen Handelns.

Ganz anders freilich gestaltet sich das Bild, wenn man den Stoff der Spiele berücksichtigt. Der Gedanke, daß sie allmählich einen der sittlichen Norm entsprechenden Zweck erhalten sollen und müssen, macht das positive Eingreifen des Erziehers zur gebieterischen Notwendigkeit. Schon die Auswahl des Spielzeuges stand unter der Wirkung dieser Erkenntnis. Muß dafür einmal der psychologische Gesichtspunkt ausschlaggebend sein, daß als Anfangspunkt die natürliche Sinnlichkeit zu berücksichtigen sei, so fordert andererseits die moralische Norm das allmähliche Hinüberführen vom Sinnlichen zum Geistigen. (Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, 105). Beneke erkennt in dieser Beziehung mit der Herbartischen Schule den Fabeln und Märchen einen großen Wert zu. Er tritt in entschiedenen Widerspruch zu Rousseau, der verlangte, man müsse den Kindern die „nackte Wahrheit“ sagen, die Sittenlehre der Fabeln sei zu gemischt, die Kinder würden in eine falsche lügenhafte Welt geführt. Benekes Gründe gegen diese Anschauung sind psychologischer und moralphilosophischer Natur. Psychologich betrachtet liegen die Fabeln der kindlichen Natur am nächsten, die Auffassung der „nackten Wahrheit,“ das „Verstehen höherer, intellektueller und moralischer Wahrheiten“ überhaupt aber sehr fern. Vom sittlichen Stand-

punkte sind die geäußerten Bedenken entschieden übertrieben. Der Gedanke der Ethik Benekes, daß bei allem sittlichen oder unsittlichen Handeln ebensolche „Empfindungen“ infolge von Anschauungen vorausgesetzt werden müssen, kann eine solche Wirkung von Fabeln selbst nicht streng sittlichen Inhaltes nicht anerkennen lassen. Sind keine unsittlichen Empfindungen bereits ausgebildet, ist das Gemüt rein, so kann eine einwandfreie Darbietung von Fabeln oder Märchen höchstens als eine Darbietung von „Bildern“ wirken, und zwar von „geistigen Bildern“, die somit das Interesse des Kindes mehr und mehr von der sinnlichen auf die geistige Seite lenken. So aber können selbst von dem strengen Standpunkt der Moral verwerfliche Erzählungen der Norm des Sittlichen dienstbar gemacht werden. — Indem auf diese Weise den Kindern der Stoff zu eigener geistiger Arbeit geliefert wird, bilden diese Spiele den Keim der ersten geistigen und moralischen Produktivität, wird die Selbsttätigkeit in fruchtbringender Weise angeregt, und zunächst unbewußt, allmählich aber mit klarerem und klarerem Bewußtsein, das Handeln nach eigener Initiative und in immer größerer Übereinstimmung mit der sittlichen Norm geübt und begünstigt. Daß Beneke die Spiele selbst nicht unter strenge Gesichtspunkte der Moral stellt, sondern nur ganz allmählich, mit zartester Vorsicht ihr dienstbar macht, ist ein neuer Beweis für das feinsinnig-kinderpsychologische Verständnis, ohne daß dadurch die Bedeutung der Spiele für die moralische Erziehung irgendwie zu gering eingeschätzt würde.

6. Selbsttätigkeit, Selbstbeobachtung, Selbsterziehung.

Beneke behandelt die Selbsttätigkeit als Erziehungsmittel nicht in einem besonderen systematischen Teil seiner pädagogischen Schriften. Nicht als ob er ihre Bedeutung verkenne, sondern gerade im Gegenteil, weil er sich eigentlich keine erzieherische Maßnahmen denken kann, die nicht auf sie hinarbeiten, bei der sie nicht irgendwie zur Mitwirkung kommen müßte. Die Aktivität der psychologischen Grundphänomene und der Naturalismus der Ethik lassen es als selbstverständlich erscheinen, daß auch dieser ursprünglich sinnliche Tätigkeitstrieb dem Erziehungsziel dienstbar gemacht, der ethischen Norm gemäß vom Sinnlichen zum Geistigen übergeleitet werde. Indem die moralische Bildung durch berufene Erzieher doch nur eine Vorbereitung für die künftige eigene Weiterbildung bedeutet, der junge Mann auf seine eigene Kraft gestellt, sich den Versuchungen der Welt gegenüber zu betätigen,

eigene sittliche Werte zu schaffen hat, muß für die moralische Erziehung der Gedanke der Verwendung und Stärkung dieses Tätigkeitstriebes geradezu zum Leitmotiv für die Handhabung der Erziehungsmittel werden. Liegt er doch auch dem Willen zugrunde. Aus der Bedeutung, die Beneke dieser ursprünglichsten psychischen Äußerung beimißt, erklärt sich seine hohe Bewertung des Spieles, die Vermeidung aller passiven, hemmenden Erziehungsmaßnahmen und die Hervorhebung der stärkenden und kräftigenden Mittel; nach diesem Gesichtspunkte wird die Bemessung von Strafe und Belohnung zum großen Teile mit bedingt, kurz die Hervorhebung und Leitung dieses Tätigkeitstriebes bestimmt in nicht geringem Maße die Arbeit des Erziehers. Vom ersten Greifen nach einem Gegenstand, im Spiel und in der Arbeit, lasse der Erzieher das Kind selbst tun, was es kann. Er steigere die gestellten Aufgaben und damit die Kraft und das Vertrauen in sich selbst. Dieser Erfolg wird sich aber nur dann einstellen, wenn der Tätigkeitstrieb so gelenkt wird, daß er sich auf Aufgaben hinrichtet, die im Bereiche seiner Kräfte liegen. Mißlingen schwächt und erregt Furcht und Zweifel, nur Gelingen stärkt die Lust zu weiterem Handeln. Darum richte der Erzieher „die Aufgaben für das Tun des Kindes so ein, daß er mit Sicherheit einen günstigen Erfolg voraussehen kann: bereite dasselbe angemessen vor, führe es in angemessener Steigerung vom Leichteren zum Schwierigeren“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 171 f.). Wählt er dabei die Aufgaben der Norm des Sittlichen gemäß, sodaß entsprechend dem psychischen Wachstum des Kindes das Sinnliche immer mehr dem Geistigen weicht, gibt er im zunehmenden Verhältnis Aufgaben zur moralischen Betätigung, so wird sich der Tätigkeitstrieb mehr und mehr auf die höheren Zwecke richten, wird mehr und mehr die Kraft zum eigenen moralischen Handeln wachsen. Man verlange von dem Kinde kleine Gefälligkeiten, die es gern tut, gebe ihm Veranlassung zum wohltätigen Handeln (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 279), man lasse es in Verkehr mit den Altersgenossen treten, damit ihm Gelegenheit gegeben wird, etwas für andere zu tun (ebenda 282). Man begnüge sich nicht damit, daß das Kind sein Interesse an den Mitmenschen in Form „bloßer Phantasien“ äußere, sondern halte von Anfang darauf, daß es „sein Interesse durch Handeln bewähre“, dafür „Opfer bringe“, lasse es selbst hilfreiche Hand anlegen, wo es nötig ist. Indem so von Schritt zu Schritt das Vertrauen zu sich selbst wächst, die Selbsttätigkeit des Zöglings erstarkt und in den Dienst der sittlichen

Idee tritt, wird auch sein moralischer Wille gebildet und gekräftigt. („Nur was wir uns zu tun getrauen, wollen und tun wir", Grundlinien der Sittenlehre I, 586). Es ist in Benekes Pädagogik vom „Willen" scheinbar wenig die Rede, das Kapitel über „Willensbildung" umfaßt wenig über vier Seiten; trotzdem aber möchten wir behaupten, daß alle die vorher bezeichneten Maßnahmen auf Willensbildung hinauslaufen (siehe o. S. 20 und 21 ff.). Indem das Kind durch gelingendes Handeln gewöhnt wird, sein Begehren nach Tätigkeit zu erfüllen und das Erstrebte als erreichbar sich vorzustellen, zeigt es schon die Grundlage zu dem, was Beneke als Willen bezeichnet (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 297.) Die psychologische Auffassung, daß der Wille lediglich der allmählich sich herausbildende Komplex vieler „Willensangelegtheiten" sei, der für die Ethik dessen Bedeutung zurücktreten ließ, muß sich auch in der Pädagogik dahin geltend machen, daß die begriffliche Darstellung diesen Ausdruck möglichst vermeidet, obwohl die einzelnen Maßnahmen die Bedeutung dieses Erziehungsfaktors keineswegs zurücktreten lassen. — Wenn alles Dargelegte den ausgesprochenen Zweck hat durch Gewöhnung an moralisches Handeln den Zögling zu befähigen, zu einem selbständigen Mitglied der sittlichen Gemeinschaft emporzuwachsen, so wird, wenn der lenkende Einfluß des Erziehers allmählich ganz ausgeschaltet werden soll, der junge Mensch in den Stand gesetzt werden müssen, auch ohne diesen der sittlichen Norm entsprechend sich zu betätigen. Damit wird es offenbar zur gebieterischen Forderung, daß er in der Lage sei, selbst seine Stellung zu diesem obersten Leitmotiv richtig zu erkennen, daß an Stelle des instinktiven, gewohnheitsmäßigen Handelns das bewußte trete. Zu diesem Zwecke verlangt Beneke die Gewöhnung an Selbstbeobachtung von frühester Jugend an. Wenn er uns auch in dieser Beziehung zu weit zu gehen scheint, und in den Fehler verfällt, den er selbst an dem rationalistischen Systeme so vielfach tadelt, daß sie nämlich das Kind zu gedankenlosem Schönreden verleiten (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 143), so liegt doch in der Anschauung, daß es nötig sei, den Zögling auf das Moralische oder Unmoralische seiner Handlungen, Gedanken, Gemütsbewegungen, Bestrebungen hinzuweisen, ja allmählich seine eigene Kritik darüber herauszufordern, viel Beachtenswertes.

So läßt die stete Übung der Selbsttätigkeit die moralische Kraft, die Selbstbeobachtung das sittliche Verständnis für diese, das Selbstgefühl, mehr und mehr hervortreten, die moralische Individualität wird geschlossener, selbständiger und verlangt

ein immer weiteres Maßhalten mit erzieherischen Mitteln. Die Aufgabe der Erziehung, den Zögling zu einem „selbständigen Glied der menschlichen Gesellschaft“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 400) zu machen, tritt verstärkend hinzu, denn „unter steter Aufsicht bildet sich kein Charakter, keine Selbständigkeit. Der Jüngling, welchen man auch in späterer Zeit noch am Gängelbande festhält, wird nie die Fähigkeit, für sich selbst zu denken und zu handeln, erwerben, und infolgedessen für das Leben mehr oder weniger unbrauchbar bleiben“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 400). So müssen denn alle erzieherischen Mittel mehr und mehr weichen und der Selbsterziehung Platz machen: „Immer mehr trete die fremde Beobachtung zurück, um der Selbstbeobachtung das Feld frei zu lassen. Man verbanne alle unnützen Reflexionen, alle fremde Kontrolle, alle verletzenden Vorwürfe und Ermahnungen.“ — Soweit sittliche Kämpfe schon jetzt eintreten, stehe der Erzieher dem Jünglinge helfend zur Seite; „aber immer mehr und mehr werde diese Unterstützung eine unmerkliche; immer mehr und mehr stelle sich dem Zögling die moralische Anforderung nicht als ein ihm äußerlich gegenübertretendes, sondern als ein von ihm selbst gegebenes, oder doch bestätigtes, oder jedenfalls von ihm selbst über alles hoch geachtetes Gesetz dar“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 401).

Aber soll nicht die ganze erzieherische Tätigkeit in Frage gestellt werden, so ist größte Vorsicht am Platze. Der Erzieher darf nicht plötzlich zum bloßen Freunde werden, er hüte sich trotz aller Achtung vor der immer bestimmter ausgeprägten Individualität des Zöglings, mit einem Schlage an die Stelle der bisher behütenden und regelnden Leitung eine unbedingte Anerkennung treten zu lassen. „Gleich fern von steifer Abgeschlossenheit und Pedanterie und von Gemeinmachen und weichlicher Hingebung, stelle er in unverrückter Haltung dem Zöglinge das Höhere dar, indem er demselben zugleich eine zarte Empfänglichkeit und freudige Hochachtung für alles dasjenige beweist, was, wenn auch der besonderen Eigentümlichkeit des Erziehers noch so fremd, ebenso entschieden in der Richtung zum Höheren liegt. Überhaupt in dem Maße, wie der Zögling dieses in sich aufnimmt und wie es mit ihm eins wird; in dem Maße braucht er nicht mehr zum Erzieher hinaufgezogen zu werden; der letztere kann den Zögling als seinesgleichen betrachten, und die Erziehung hat ihr Ende erreicht“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre I, 403).

IV. Kapitel: Schlussbetrachtungen.

Die vorliegende Darstellung macht nicht den Anspruch erschöpfend zu sein. Sie ließe sich noch mehr ins Einzelne ausführen: vornehmlich die pädagogische Behandlung der Neigungen und die spezielle Didaktik könnten eingehend untersucht werden. Aber die Fassung des Themas einerseits weist auf eine allgemeinere Betrachtung mit Notwendigkeit hin, andererseits würde auch aus den spezielleren Ausführungen nichts Wesentliches sich ergeben, was neue Gesichtspunkte zu den bereits erörterten hinzufügen könnte.

Die Verwendung der Ethik bleibt dieselbe. Für die sittliche Erziehung stellt sie die Zielpunkte, für die moralischen Erziehungsmittel gibt sie die regelnden Normen. Auch für die übrige Erziehung stellt sie insofern als oberste Richterin sich dar, als diese dem durch sie bestimmten allgemeinen Ziel dienstbar gemacht wird und als keine getroffene Maßnahme zu ihr in Widerspruch treten darf. Die Moralphilosophie gibt so auch für die Erziehung als Ganzes die obersten Kriterien ab, ohne dabei dem Eigenwert des Intellektuellen, Religiösen und — soweit es in Betracht kommt — Ästhetischen zu nahe zu treten. Es ist also nicht so, wie Rein in der auf S. 9 angeführten Kritik ausführt, vielmehr müssen wir uns durchaus auf dem Standpunkt Th. Zieglers stellen, der als Grundlagen der Pädagogik Benekes Psychologie und Ethik anerkennt, ja wir möchten unserem Pädagogen mit Keferstein (Reins Enzyklopädie, Artikel „Beneke") „die höchste Meisterschaft in der strengen Durchführung einer innigen, Schritt für Schritt vor sich gehenden Verquickung der beiderseitigen Gebiete" (ohne ihre Grenzen zu verwischen) zusprechen. Die Gefahr, dies zu verkennen, liegt für denjenigen nahe, der das Studium des ethischen Systems Benekes nicht zur Grundlage seiner Beurteilung der Pädagogik machte. Ihn mußten allerdings die psychologischen Betrachtungen unseres Philosophen selbst bei den Fragen nach dem Ziel der Erziehung auf den Gedanken kommen lassen, als ob jener auch die Bestimmung dieses höchsten Gesichtspunktes lediglich von der Psychologie abhängig machen wollte (vgl. Stoy, a. a. O.). Eine eingehende Bekanntschaft mit Benekes moralphilosophischen Schriften läßt das Hervortreten psycho-

logischer Betrachtungen aus einer ganz anderen Wurzel entspringen. Es liegt ihm nichts an dem bloßen Aufstellen ethischer Postulate auch für die Erziehung; gerade für sie, die es mit dem Entwickeln der Keime und feinsten Regungen sittlichen Fühlens zu tun hat, mußte er fort und fort auf die Ursprünge dieses höchsten Schatzes menschlichen Wesens hinweisen — und das konnte seiner Anschauung vom Sittlichen gemäß nur auf dem Wege psychologischer Analyse geschehen —, mußte er mit der Darbietung der Normen und höchsten Zielpunkte menschlichen Wesens die Wege zeigen, wie die Psyche zu ihnen empor gebildet werden konnte. So führte die realistisch-psychologische Grundlage der Moralphilosophie Benekes mit Notwendigkeit zu fortwährender Verbindung der ethischen Betrachtungen mit der Psychologie, der Grundwissenschaft der Pädagogik wie der Ethik. Man mag über die öfters hervorgehobene Einseitigkeit dieses moralphilosophischen Standpunktes urteilen wie man will, man wird unmöglich Benekes Pädagogik hohen ethischen Schwung und tiefstes sittliches Empfinden absprechen dürfen.

Ein anderes Resultat müßte ja in höchstem Grade verwunderlich erscheinen. Erweist sich doch, auch abgesehen von der psychologistischen Grundlegung, die Ethik Benekes im höchsten Grade als pädagogisch fruchtbar. Zu allen Zeiten hat ein moralischer Optimismus pädagogisch wichtigere Ergebnisse gezeitigt als die gegenteilige Anschauung. In Verbindung mit dem Perfektionalismus mit seinem unerschütterlichen Glauben an die Vervollkommnung des menschlichen Geschlechts, an den steten Fortschritt der Kultur zu Höherem, in seiner Vereinigung mit dem von jeglichem Utilitarismus gereinigten, vergeistigten Eudämonismus muß dieser ethische Optimismus der Pädagogik einen lebensfrohen, hoffnungsfreudigen Zug geben, der im tiefen Erfassen der kindischen Natur in freier Entwicklung aller seelischen Kräfte mit tunlichster Vermeidung alles unnötigen Zwanges jene Freude am sittlichen Handeln allein zu erwecken vermag, die die Grundbedingung jedes sittlichen Charakters bilden muß. Man braucht nur an Rousseau, an die Philanthropen zu denken, um sich die Bedeutung dieser ethischen Anschauungen vor Augen zu führen. Und wenn die modernste Pädagogik — allerdings mehr von psychologischen Gesichtspunkten aus — besonders gegen die übertriebene pedantische Betonung des pflichtmäßigen Handelns beim Kinde eifert, so kommt Beneke dem sehr nahe. Allerdings weiß er sich von allen Überstiegenheiten in der Anwendung seiner ethischen Prinzipien frei zu halten. Seine

Pädagogik erscheint weder naturwidrig leichtgläubig oder kulturfeindlich wie die Rousseaus, noch artet sie, wie oft bei den Philanthropen, in Spielerei und Flachheiten aus. Er nähert sich vielmehr infolge seiner hohen Auffassung von der Bedeutung der sittlichen Norm auch für die Erziehung den ernsten Anschauungen Herbarts und Kants. Aber das Hineinziehen der materialen Prinzipien in dieses höchste Sittengesetz, die bedeutsame Betonung des Wertbegriffes gibt der Erziehung bei ihm weit mehr Beziehung zum Leben, eine größere Diesseits-Bejahung bei aller sittlichen Größe als dies der starre Formalismus Kants ermöglichte, seine Verbindung des Individualismus mit dem Universalismus, die die Pädagogik noch stärker als die Ethik betont, verursacht eine Weite und Gesättigtheit der Erziehungsziele, wie wir sie höchstens in den sittlichen Ideen Herbarts, der „Humanität" Herders, bei Schleiermacher wiederfinden. Die für die Befolgung der Sittengesetze erforderliche moralische Reife, die Anschauung, daß auch sie ein Entwicklungsprodukt aus unzähligen Einzelfaktoren sei, läßt allerdings ihre Wirksamkeit als regelnde Norm für den Zögling zunächst problematisch erscheinen. Sie kann nur als Direktive für den Erzieher, als leitender Gesichtspunkt für seine pädagogischen Maßnahmen dienen. Der Erzieher selbst mit der ganzen Macht seiner sittlichen Persönlichkeit muß die Norm für den Zögling verkörpern. Daher kommt es, daß die Autorität in Benekes Erziehungssystem von so hoher Bedeutung ist. Das versteht sich bei dem emotionalen Charakter seiner Ethik eigentlich von selbst. So erwächst dem Erzieher aus dieser sittlichen Grundanschauung eine hohe Aufgabe, die Verkörperung und Darstellung der sittlichen Norm in seiner Person. Damit kennzeichnet die Pädagogik Benekes sich durch eine ernste und große Auffassung der Erzieherpflichten, die noch eine Verstärkung durch seinen Determinismus erhält. Der Gedanke der Bildung des Willens durch die äußeren Umstände nach dem strengen Gesetze der Kausalität läßt jede, auch die scheinbar kleinste Erziehungsmaßnahme als wichtig und bedeutsam erscheinen.

Aber diese starke Betonung der Autorität steht in keinem Widerspruche zu der oben dargelegten Lebensfrohheit der Pädagogik Benekes. Sie bedeutet ihm nicht einen ungern empfundenen Zwang, nicht ein gewaltsames Aufdrängen der sittlichen Norm um jeden Preis, sondern im Gegenteil läßt der Gedanke der allgemein-gleichen Prädetermination der Güter und Übel das Handeln nach der sittlichen Autorität des Erziehers nur als Erfüllung der natürlichen Triebe des Zöglings

erscheinen. Die Überleitung aus dem Zustande der völligen Abhängigkeit von der Autorität zu dem von der Ethik als Ziel aufgestellten autonomen sittlichen Handeln durch kluges Zurückweichen und sorgsames Emporziehen der Selbständigkeit unter Benutzung des Tätigkeitstriebes ist ein Meisterstück der Pädagogik Benekes.

Bei allen diesen Vorzügen dürfen wir uns aber auch den Schwächen, welche aus der Ethik Benekes in seine Pädagogik übergegangen sind, nicht verschließen. Vor allem die offenbar zu geringe Würdigung der Bedeutung des Intellektuellen für das sittliche Handeln ist bemerkenswert. Es zeigt sich das darin, daß Beneke, wenn er auch im Prinzip die Forderung aufstellt, daß jeder Unterricht erziehend wirken solle, in den Ausführungen über denselben doch dessen erziehliche Bedeutung recht zurücktreten läßt. Bei den Aufgaben, die Beneke dem Unterricht im speziellen zuweist, wird wenigstens darauf zu wenig Rücksicht genommen. Mit dieser Kritik ist aber die Behauptung Kefersteins (a. a. O.), daß die praktische Ausführung der Pädagogik auch den Unterricht bei Beneke durchaus erziehend wirken lasse, keineswegs unverträglich. Auch der moralische Bildungswert des Sprachunterrichts, des Ästhetischen und Religiösen könnte stärker betont sein. Wenn im Widerspruch dazu Beneke offenbar noch unter dem Einflusse des Rationalismus den Moralunterricht fordert, so ist dieser Gegensatz nur scheinbar. Die Wirksamkeit dieses Unterrichts ist bei Beneke ja tatsächlich so gering, und viel eher auf erziehliche Maßnahmen vor und neben ihm zurückzuführen, daß er eigentlich genau so gut unerwähnt hätte bleiben können.

Der rein psychologische Charakter der Ethik Benekes bringt es schließlich mit sich, daß die Bedeutung des sozialen Momentes für das moderne Empfinden nicht genügend betont ist. Aber die Pädagogik erscheint in dieser Hinsicht — es liegt dies in ihrer Beziehung zum zukünftigen Leben und Beruf — weniger zur Kritik Anlaß zu geben als dies bei der Ethik der Fall war. — Dasselbe gilt von der nicht genügend starken Betonung des sittlichen Willens. Während die Ethik doch bei weitem stärker, die naive Sittlichkeit in etwas passiver Gestaltung erstrebte, legt die Pädagogik als Vorbereitung für den Kampf des Lebens mehr Gewicht auf die Stärke des Moralischen, auf die Fähigkeit und den Willen zum tatkräftigen sittlichen Handeln.

So gibt der praktische Sinn unseres Philosophen in seiner Pädagogik nicht unwesentliche Ergänzungen und Verstärkungen in Richtungen, welche die Ethik erstrebenswert erscheinen ließ.

Das Bedeutungsvolle, das wir in den Beziehungen der Ethik zur Pädagogik Benekes erblicken, möchten wir somit folgendermaßen formulieren:

1. Die Vereinigung der rigoristischen Gedanken Kants mit den eudämonistischen der englischen Moralphilosophie führt in der Pädagogik zu einer Verknüpfung Kant-Herbartischer Erziehungsprinzipien mit denen Rousseaus und der Philanthropen, zu einer Vereinigung gesunder, psychologisch gegründeter Erziehungsfreudigkeit mit dem Ernst hoher sittlicher Ideale und Normen.

2. Der emotionale Charakter und der Determinismus verursachen eine hohe, ernste Auffassung von den Pflichten des Erzieherberufes.

3. Der evolutionistische Zug in der sittlichen Norm erwirkt meisterhafte Ausführungen über die Entwicklung von der Autorität zu der Autonomie des sittlichen Handelns.

4. Die hohe Auffassung von der sittlichen Norm, die Einfügung der materialen Prinzipien, die Vereinigung von Universalismus und Individualismus geben eine Weite des Erziehungszieles, wie wir sie besonders bei Schleiermacher — dem Beneke auch in seiner Pädagogik viel verdankt — finden.

5. Das Zurücktreten des Intellektuellen in der Ethik führt im Prinzip zu einer zu geringen Berücksichtigung des moralischen Bildungswertes des intellektuellen, ästhetischen und religiösen Unterrichts, wenn auch die praktischen Ausführungen diesen Mangel in nicht unbedeutender Weise ausgleichen.

6. Der hervorragend individualistische Charakter der Ethik läßt auch in der Pädagogik soziale Gesichtspunkte zu sehr zurücktreten.

7. Die nicht genügend starke Betonung des sittlichen Willens in der Ethik tritt in der Pädagogik weniger hervor.

Man hat Beneke beim Erscheinen der Grundlegung zur Physik der Sitten „gefährliche“ Gedanken vorgeworfen. Die Ausgestaltung der Moralphilosophie in seiner Pädagogik hätte diesen Vorwurf entkräften müssen. Von reinstem sittlichen wie pädagogischen Geist geleitet, voll anregender, stets originell behandelter Gedanken wird sie auch für den lehrreich sein, der vom Standpunkt einer anderen ethischen Anschauung aus an sie herantritt. Unverfälschte sittliche Gesinnung, verbunden mit tiefem psychologischen Verständnis für die Eigenart kindlichen Fühlens und Wollens, sollten dieser Pädagogik eine ungemein stärkere Beachtung auch heute noch zusichern, als ihr gemeiniglich zuteil wird.

Literatur.

Beneke, Dr. Fr. E., Erkenntnislehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft. 1820.

— Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens in ihren Hauptzügen dargestellt. 1820.

— Neue Grundlegung zur Metaphysik als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik. 1822.

— Grundlegung zur Physik der Sitten mit Anhang: Über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft. 1822.

— Schutzschrift für meine Grundlegung zur Physik der Sitten. 1823.

— Beiträge zu einer rein wissenschaftlichen Behandlung der Seelenkrankheitskunde. Mit Einleitung: Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch betrieben werden? 1824.

— Psychologische Skizzen, (Bd. I mit Anhang: Über die Bewußtwerdung der im Unbewußten angelegten Seelentätigkeiten). II Bd. 1825/26.

— Das Verhältnis von Seele und Leib. 1826.

— Grundzüge der Civil- und Kriminalgesetzgebung aus den Handschriften des englischen Rechtsgelehrten Jeremias Bentham herausgegeben von Etienne Dumont, nach der 2. verb. und verm. Ausgabe für Deutschland bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. II Bd. 1830.

— Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. 1832.

— Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens. 1832.

— Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. 1832(45).

— Die Philosophie in ihrem Verhältnis zur Erfahrung, zur Spekulation und zum Leben. 1832.

— Erziehungs- und Unterrichtslehre, II Bd. 1835/36.

— Unsere Universitäten und was ihnen Not tut, in Briefen an Dr. Diesterweg. 1836.

— Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen. 1836.

— Grundlinien des natürlichen Systems der praktischen Philosophie.
Bd. I. Allgemeine Sittenlehre (Grundlinien der Sittenlehre, 1837).
Bd. II. Spezielle Sittenlehre (Grundlinien der Sittenlehre, 1840).
Bd. III. Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Kriminalrechts, allgemeine Begründung, 1839.

— Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem dem. 1839.

— System der Metaphysik und Religionsphilosophie. 1840.

— System der Logik als Kunstlehre des Denkens. 1842.

— Die neue Psychologie, Erläuternde Aufsätze zur zweiten Auflage meines Lehrbuches der Psychologie. 1845.

— Die Reform und die Stellung unserer Schulen. Ein philosophisches Gutachten. 1848.

— Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben. 1858.

— Archiv für die pragmatische Psychologie. III Bände. 1851, 1852, 1853.

— Allgemeine Einleitung ins akademische Studium. 1826.

— Jenaer Allgemeine Literatur-Zeitung, 1820, Nr. 226/7; 1821, Nr. 204/5, 225/6.

— Wiener Jahrbücher der Literatur, Bd. 18, 22, 27, 28, 37.

— Allgemeine Literatur-Zeitung, 1832, Nr. 192.

— Psychologisch-pädagogische Abhandlungen und Aufsätze, herausgegeben von Max Moltke, Leipzig. 1877.

Allgemeine deutsche Biographie. Bd. II, S. 327.
Baur, G., Grundlage der Erziehungslehre. Gießen 1876. S. 807.
Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. 2. Aufl. Osterwieck 1907.
Börner, O., Die Lehre vom Bewußtsein in ihrer pädagogischen und didaktischen Anwendung. 1853.
Curtman, G., Lehrbuch der Erziehung. 7. Aufl. 1866. S. 127.
Dessoir, M., Geschichte der neueren deutschen Psychologie. 12. Aufl. Berlin 1902.
Diesterwegs Wegweiser. 5. Aufl. 1873. Bd. I, S. 98 ff.
— Pädagogisches Jahrbuch. Jahrgang 1856.
Dressler, J. G., Beiträge zur besseren Gestaltung der Pädagogik. Bautzen. 2 Bände.
— Kurze Charakteristik der sämtlichen Werke Benekes. Bautzen.
Drobisch, S., Empirische Psychologie. S. 325 ff.
Eisler, Dr. R., Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin 1904.
Erdmann, J. E., Grundriß der Geschichte der Philosophie. 4. Aufl. Berlin 1896.
Friedrich, Joh., Fr. E. Beneke. Wiesbaden 1898.
Gramzow, Dr. O., Geschichte der Philosophie seit Kant. Charlottenburg 1906.
— Fr. E. Benekes Leben und Philosophie, Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bern 1899.
Hauffe, G., Benekes Psychologie als Naturwissenschaft.
Heman, Fr., Geschichte der neueren Pädagogik. Osterwieck 1900.
Herbart, Jenaer Literatur-Zeitung, 1822, Nr. 47, S. 211/13; 1823, Nr. 178.
Höffding, Dr. Harald, Geschichte der neueren Philosophie. Leipzig 1896.
Honke, Jul., Fr. E. Beneke, Pädagogisches Magazin (H. F. Mann). 1898.
Hummel, Dr. O. E., Die Unterrichtslehre Benekes im Vergleiche zur pädagogischen Didaktik Herbarts. Leipzig 1885.
Jodl, Fr., Geschichte der Ethik (I. Bd., 2. Aufl., 1906; II. Bd., 1889).
Kant, Immanuel, in der „philosophischen Bibliothek" herausgegeben und erläutert von H. v. Kirchmann.
Kühn, Th., Die Sittenlehre Fr. E. Benekes. Leipziger Dissertation 1892.
Raue, G., Dr. Fr. E. Benekes neue Seelenlehre. Bautzen 1854.
Rein, W., Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1902.
— Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 1895.
Rude, A., Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Osterwieck 1904.
Schmeding, Prof. Fr., Zum 100. Geburtstag Fr. E. Benekes. Leipzig 1898.
Schmid, Dr. K. A., Geschichte der Erziehung. Stuttgart 1898. Bd. IV.
— Enzyklopädie. 2. Aufl. 1876.
Stoy, K. V., Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. Leipzig 1878.
Ueberweg-Heinze, Fr., Grundriß der Geschichte der Philosophie der Neuzeit. 8. Aufl. Teil III, Bd. II, S. 77 ff. Berlin 1897.
Weber, Dr. A., Kritik der Psychologie von Beneke. Weimar 1872.
Windelband, Dr. W., Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. Tübingen und Leipzig 1903.
Wundt, Prof. W., Grundriß der Psychologie. 6. Aufl. Leipzig 1904.
— Ethik. 2. Aufl. Stuttgart 1892,
Zeller, Dr. E., Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibniz. München 1875.
Zeitung des allgemeinen deutschen Lehrervereins. 1850, 51, 52.
Ziegler, Dr. Th., Geschichte der Pädagogik. München 1895.

Lebenslauf.

Am 4. November 1880 wurde ich, Walter Kurt Scheer, in Northeim geboren und bin evangelisch-lutherischer Konfession. In Nordhausen besuchte ich das Gymnasium, welches ich mit dem Zeugnis der Reife verließ. Nach zweisemestrigem Studium der Jurisprudenz in Jena und einhalbjährigem Aufenthalt in Wildstein in Böhmen, trat ich in die II. Klasse des Lehrerseminars in Gotha ein. Nach der ersten Prüfung war ich zwei Jahre lang an der Salzmannschen Erziehungsanstalt in Schnepfenthal tätig, worauf ich meine zweite Prüfung in Gotha ablegte. Seit dem April 1905 an der hiesigen Universität immatrikuliert hörte ich deutsche, geschichtliche, philosophische, pädagogische und religiöse Vorlesungen und nahm an Übungen teil bei den Herren Professoren Barth, Brandenburg, Brahn, Heinze, Kittel, Köster, Lamprecht, Sievers, Volkelt, Witkowski und Wundt.

Für meine Arbeit habe ich besonders Anregungen aus den Vorlesungen des Herrn Professors Volkelt erhalten, und es ist mir ein Bedürfnis ihm ebenso wie Herrn Professor Barth für die Durchsicht der Dissertation und für seine liebenswürdige Unterstützung auch an dieser Stelle meinen Dank auszusprechen.